

Práticas decoloniais na musicalização infantil: reflexões a partir de relatos de duas estagiárias do curso de licenciatura em música

Comunicação

Gabriela Dalcom
Universidade Federal da Bahia
gabriela.dalcom@ufba.br

Maiara Guedes
Universidade Federal da Bahia
maiara.guedes@ufba.br

Profa. Dra. Mara Menezes Kroger
Universidade Federal da Bahia
maramenezes@ufba.br

Resumo: Neste trabalho, as autoras compartilham suas experiências docentes vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório durante o primeiro semestre de 2023. Os relatos têm como fio condutor uma abordagem decolonial no ensino de música com crianças de 4 a 8 anos de idade, no curso de extensão - Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia. Este trabalho visa ressaltar a importância do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório enquanto *lócus* de experiência e de construção da identidade docente de licenciandos e licenciandas conscientes de seu papel, enquanto mediadores de saberes, na luta por uma educação musical antirracista, e não mais referenciada apenas pelos parâmetros culturais e musicais eurocêntricos. Ao mesmo tempo, os cursos de licenciatura, enquanto espaços de formação, precisam se comprometer com um currículo que valorize e oportunize experiências formativas dos licenciandos com as culturas de matriz africana e também dos povos originários.

Palavras-chave: Práticas decoloniais; Musicalização Infantil; Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compartilhar e refletir sobre práticas decoloniais no projeto de extensão Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia. Os relatos são feitos por duas alunas do curso de licenciatura (autoras), durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório III, no primeiro semestre de 2023.

Fundado em 1954, o referido projeto foi criado enquanto *lócus* de prática pedagógica para professores e professoras. Desde então, a presença de crianças na instituição tornou-se

constante, gerando mudanças no currículo, como a criação do curso de Licenciatura em Música, que teve seu primeiro vestibular em 1969. Tanto o curso quanto o projeto permanecem até hoje. Além de abrir as portas da universidade para a comunidade, também é usado como laboratório docente, tendo passado muitos professores formadores conhecidos nacionalmente, quanto estudantes de Licenciatura em Música, bolsistas e estagiários.

A universidade e o projeto situam-se em um bairro nobre de Salvador e recebe crianças de classe média e média-alta. Isso significa que, apesar de 81,2% da população ser formada por pretos e pardos¹, essa proporção não é refletida na sala de aula, uma vez que a maioria dos alunos matriculados no projeto são brancos. As aulas acontecem às sextas-feiras, das 8 às 11h e das 14 às 17h, ou seja, em horário comercial. É comum que o acompanhante adulto seja um membro da família ou um(a) cuidador(a). A maior parte dos responsáveis são mulheres, mães, tias e avós, reforçando o fato de que as mulheres ainda são maioria quando falamos em cuidado primário das crianças. Por outro lado, também expõe o fato de que as mulheres brancas possuem uma ampla rede de apoio disponível, enquanto estão no mercado de trabalho.

Apesar de fazer parte da extensão de uma universidade federal, o curso é pago e o número de bolsas é bastante irrisório. O acesso ao curso por pessoas da periferia é dificultado pela localização, pela questão econômica, e pela logística. Afinal, a realidade não permite que pai ou mãe falem o dia de trabalho para acompanhar a criança na aula de música, ou que paguem alguém que o faça. Quanto aos membros da família, geralmente estão também em seus trabalhos, buscando melhores condições econômicas.

O contexto em questão, é de uma cidade conhecida nacionalmente por sua produção cultural, artística e musical. No entanto, temos visto muitas vezes em sala de aula uma certa desconexão dos alunos com as práticas musicais de matrizes ancestrais. Sendo a escola (e a universidade) um espaço democrático e acessível a todos, se configura enquanto espaço ideal para se promover práticas musicais que valorizem e dialoguem com as culturas africana e indígena.

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de

¹ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua, 2017).

diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. (QUEIROZ, 2004, p. 102)

Com a promulgação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a escola passou a se comprometer com a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena em seus currículos. Apesar de estarmos longe de erradicar o racismo no sistema educacional, até porque o mesmo está estruturalmente enraizado nas instituições e na sociedade como um todo, as leis vieram para fortalecer e ampliar essa luta.

Apesar de nos constituirmos um projeto de extensão, e não uma escola regular, entendemos que é nosso papel enquanto instituição pública, pautar nossa prática pedagógica musical nas leis e diretrizes a ela destinadas, especialmente no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena.

Por uma prática musical afrocentrada

Visando uma pedagogia decolonialista, onde opta-se por abranger conteúdos de diferentes culturas, sobretudo a ancestralidade, buscando centralizar as aulas de música na vivência dos alunos e em sua valorização, que são tradicionais e nacionalistas. A respeito disto, o autor Batista (2018), diz que:

[...] uma pedagogia musical com tessitura decolonial está condicionada a oportunizar o acesso a: a) uma multiplicidade de conhecimentos de músicas e suas formas de fazer, para além do conhecimento que é praticado, a partir do cânone europeu; b) processos criativos que confirmem outras formas de escuta de sonoridades que fujam do esquema pitagórico que regimenta a nossas práticas em modelos ocidentalizados; c) vivenciar práticas musicais que envolvam conhecimentos de transmissão oral, tradicional e cultural; d) produções musicais da contemporaneidade configuradas por fenômenos plurais da cultura brasileira e latino-americana, em especial; e) uma educação musical que tenha seu objetivo centrado no humano, entendendo-o e reconhecendo-o com existente e praticante de si no Mundo. (BATISTA, 2018, p. 126)

Ou seja, possibilitar o acesso à própria cultura reforça o protagonismo dos alunos e, conseqüentemente, sua autoestima. Abib (2019), diz que o pensamento decolonial em educação “tem se desenvolvido em vários países afetados pelos processos de colonização, sobretudo na América Latina.” E continua afirmando que:

Essa produção teórica – mas que tem se desdobrado também em ações políticas bem demarcadas no contexto social desses países – tem se tornado uma potente expressão dos povos colonizados que começam a tomar consciência de sua história, sua alteridade, suas identidades, seus modos de ser e estar no mundo enquanto pressupostos de sua existência. (ABIB, 2019, p. 7)

Segundo a filosofia africana Sankofa, representada por uma ave que olha para trás enquanto gesta um ovo, “é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo” (PINHEIRO, 2023, p. 99). A autora defende a *cosmopercepção*, que é o pensar a dinâmica do coletivo fora da percepção ocidental, altamente individualista. Nessa mesma linha, também cita a filosofia *ubuntu* - eu sou porque nós somos. Segundo Pinheiro, “no ubuntu a marca da natureza é a unidade, e nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas o NÓS” (2023, p. 93).

Sendo assim, o currículo do projeto de Musicalização Infantil, está fundamentado num ensino musical antirracista, que visa mostrar a potência da música e da cultura africana e dos povos originários. No ano de 2022, trabalhamos com um repertório de compositoras negras e baianas de Salvador (como Alda Oliveira e Marineide Maciel) e neste primeiro semestre de 2023, ampliamos o olhar para as regiões do Brasil, destacando a nossa região nordeste.

O curso possui um conteúdo programático, que está organizado em cinco dimensões: desenvolvimento auditivo; desenvolvimento rítmico; execução instrumental e vocal, criação e socialização. O mesmo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos de cognição musical e psicologia da música.

Curricularmente também nos orientamos pelos Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (SMED, 2017), documento nascido de uma parceria entre as escolas de artes da universidade e a rede municipal de ensino. O documento está organizado em cinco eixos, e é destinado ao ensino fundamental I e II. Os eixos estruturantes são: 1. Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades; 2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; 3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte; 4. Pesquisa, tecnologia e inovação artística, e Processos de criação em arte são processos de aprendizagem.

O eixo 01, “Leituras de si e do mundo: arte como construção de identidades”, ao conhecer-se através da interação com o outro e com o mundo, estaremos proporcionando aos alunos e alunas a oportunidade de exercitar atitudes como respeito, solidariedade, empatia e diálogo.

No eixo 2, “Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias”, partimos da concepção da escola como “um espaço constituído por múltiplas culturas”. Reconhece-se a diversidade não como algo que devemos aprender a ‘tolerar’, mas como uma condição de existência” (SMED, 2017, p. 20). Precisamos reconhecer

No eixo 3, Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte, “tomamos a cultura popular como um processo plural, multifacetado, em constante criação e recriação, possibilitando que a escola seja habitada também por esses Mestres da Cultura que com os seus saberes podem possibilitar aprendizagens significativas aos estudantes”. (SMED, 2017, p. 20).

O estágio supervisionado “é o ponto de partida da experiência de campo e em campo permitirá ao licenciado experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor” (MATEIRO, 2016, p. 17). É durante esta atividade que o mesmo irá vivenciar o contexto escolar em sua dimensão política, pedagógica, social, econômica e burocrática.

Pesquisa de repertório musicopedagógico

Durante o semestre, foco deste relato, foi dada especial atenção ao repertório. Acreditamos que o mesmo é o ponto central da aula e deve ser escolhido com muito critério. Na primeira turma a ser relatada neste texto, de Musicalização Infantil com crianças de 4 e 5 anos, houve um foco maior nas regiões norte e nordeste com destaque para o estado da Bahia. Algumas canções trabalhadas com a turma foram essas: They Don’t Care About Us, de Michael Jackson e Olodum; algumas canções do álbum “Canções do Brasil”, que o grupo Palavra Cantada gravou; Dona Onete; Pinduca; Vatapá de Dorival Caymmi, canção que foi o estopim para este relato.

Para a segunda turma, de Conjunto instrumental com crianças de 06 a 08 anos, o repertório escolhido foi guiado pelas principais expressões artísticas do Brasil. Visando estar de acordo com a linguagem infantil, mas sempre levando questões referentes à sociedade e à

desigualdade. Dentre as músicas e os compositores e intérpretes escolhidos para montar o repertório durante o semestre estão: Não deixe o Samba Morrer, de Alcione; História de Pescador, de Dorival Caymmi; Sementes, de Emicida; Alguém me Avisou, de Dona Ivone Lara; também foram trabalhadas canções tradicionais da capoeira, e de expressões como o hip-hop.

Relatos de Experiência

De acordo com Daltro & Faria (2019), o relato de experiência pressupõe “um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo” (p. 226).

O Relato de Experiência é o resultado de um acontecimento que passou pelo corpo de seu relator em um determinado momento. O tempo do relato marca sua dicção, está trançado às condições afetivas, ideologias, e a aspectos intersubjetivos com as suas significações histórico-sociais. Dessa forma, rompe e não coaduna com um ponto de vista de verdades imutáveis, únicas ou “descorporificadas” (DALTRO; FARIA; 2019, p. 227).

Os relatos abaixo são de duas licenciandas (autoras), pertencentes à mesma turma de estágio supervisionado, realizado no semestre de 2023.1, e que teve como lócus de prática o projeto de Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia.

Aprender a ser professor é um aprendizado complexo, cujo início se formaliza nos cursos de licenciatura, mas que precisa se estender por toda a vida, em formação contínua, pois a cada situação um novo e desconhecido caminho se projeta, pelos estudantes e demais atores envolvidos com o processo de ensino, que ressignificam os conteúdos e as relações. (SOUZA; PEREIRA; DUARTE, 2020, p. 01-02)

Durante o semestre foram realizadas 16 aulas, uma por semana, e reuniões semanais de orientação docente com a professora formadora (também autora). Os encontros tiveram a duração de três horas/aula e incluíram as seguintes atividades: compartilhamento de relatos das aulas, planejamento de atividades e eventos do semestre, laboratório de atividades didáticas, correção de planos de aula, leituras e discussões de textos, dentre outros.

Dentre os textos estudados e discutidos, citamos o livro *Como se tornar um educador antirracista* da pesquisadora e professora Bárbara Carine Pinheiro, fundadora da (primeira) escola Afro-Brasileira Maria Felipa. No seu livro, ela parte de uma abordagem de

potencialização da cultura africana e afro-brasileira como forma de reversão da colonialidade (Pinheiro, 2023, p. 107).

O tema escolhido para o semestre de 2023.1 foi 'Cantando o Brasil', onde trabalhamos aspectos culturais e musicais das regiões brasileiras. Para a turma de Musicalização Infantil com crianças de 4 e 5 anos, e a turma de Conjunto Instrumental com crianças de 06 a 08 anos, foram trabalhadas as cinco regiões, visando suas principais manifestações musicais e festas populares. Enquanto repertório, foram priorizadas as músicas de tradição oral. As regiões mais trabalhadas foram a norte e nordeste, dando maior ênfase ao estado da Bahia, e na cidade de Salvador.

O tema teve como objetivo criar, a partir da temática músicas do Brasil, oportunidades de apreciação, conhecimento e exploração livre da música para os alunos, a fim de que sejam sujeitos ativos do processo de aprendizagem musical de maneira lúdica, integrativa e socializadora.

O que inspirou para o planejamento semanal das aulas, seguindo a temática proposta, foi a música brasileira feita por pessoas negras, as manifestações e festas culturais de origem africana, afro-brasileira e indígena. Além de contribuir com a construção da identidade cultural dessas crianças.

Relato 01: professora Gabriela

A “minha” turma é um universo singular, cada criança complementa e traz sua bagagem deixando as aulas ricas. Uma classe heterogênea que se encontra em música.

A turma gosta bastante de atividades que envolvam competição e desafios, uma das atividades preferidas é a música do ‘o macaco pisa o milho’ uma cantiga popular brasileira, um canto de trabalho utilizado para sincronizar os pilões no ato de pisar o milho, e na qual eles têm que tocar o ritmo em conjunto. Tenho aprendido muito com as trocas que temos durante as aulas, ouvir os alunos é sempre um ponto importante para criar vínculo com a turma.

O tema do semestre surgiu das discussões durante as reuniões de orientação da turma de estágio, onde havia o compartilhamento dos relatos de aulas e das vivências de cada uma. Esse foi o ponto de partida para começarmos uma série de discussões através do olhar

reflexivo das licenciadas. Dentre as observações e questionamentos, um se destacou, que foi 'como nossas crianças não conhecem a sua cultura!' O subtema que nos debruçamos para chegar nesse ponto foi a região nordeste e o estado da Bahia.

Em uma das aulas, fizemos uma atividade centrada na culinária e na música dessa região. Durante a atividade do vatapá, feita com a turma de 4 e 5 anos, cantamos uma música sobre a iguaria, enquanto eles mexiam a panela (balde) com a colher de pau. Foi necessário contextualizar a comida e seus ingredientes, pois os alunos não tinham noção do que ia num vatapá. Eles foram bem participativos. Como professora, deixei as crianças responderem de forma livre sobre os ingredientes do vatapá, uma comida típica da região. Alguns responderam: azeite de oliva, molho pesto, alho poró, ingredientes que fogem completamente do prato e da cultura local.

Outra situação, acontecida na mesma turma, foi quando um dos alunos trouxe um pandeiro que tinha o símbolo da banda Olodum, referência musical na cultura baiana, e o mesmo não conhecia nada a respeito da banda. Mas quando citei que houve uma parceria do cantor Michael Jackson com esta banda, o aluno reconheceu o cantor norte-americano.

Nesse momento, acendeu um alerta em minha cabeça enquanto uma educadora que acredita numa formação ampla e contínua através do sentimento de pertencimento cultural, 'o que fazer para apresentar e de alguma forma contribuir para a formação da identidade cultural dessas crianças?'

Esse foi o ponto de partida para desenvolvermos um cronograma de aulas onde fossem realizadas intervenções culturais para promover a vivência da cultura local e suas raízes: canções, referência de bandas e cantores locais, comidas típicas, pontos turísticos. Tudo era pensado para trazer às crianças um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local que faz parte da vida deles.

Relato 02: professora Maiara

A turma deste relato é a de Conjunto Instrumental, composta por nove (09) alunos(as), com idade entre 06 a 08 anos, moradores da cidade de Salvador. Dentre eles, 4 meninas e 5 meninos. Eram 4 alunos pretos, 1 aluno pardo, e 4 alunos brancos. Os alunos são muito engajados e comunicativos, são crianças muito diferentes umas das outras, e isso é o

que deixa tudo mais humano. A turma é unida e, se tivéssemos mais encontros durante as semanas acredito que todos seriam muito amigos.

A importância de se ter uma turma com a maioria dos alunos negros fortaleceu a minha intenção inicial e pessoal para o semestre em questão, que foi a valorização da cultura negra e a autoestima dos alunos negros. Isso de forma alguma exclui a valorização das crianças brancas, mas sim fortalece o pensamento antirracista desde a infância. Nesta turma, o instrumento trabalhado foi a flauta doce soprano, porém, as crianças também experienciaram instrumentos percussivos, como o agogô, o caxixi, as clavas, o pandeiro, etc.

O subtema do relato de aula a seguir foi 'Influências Africanas no Brasil', onde trabalhei o samba, o ijexá, canções de origem africana e o protagonismo negro na sala de aula, seguindo a estrutura de aula que consistiu em: Acolhimento; canção com movimento; experimentação e improvisação; apreciação musical e despedida.

A aula começou com a maioria dos alunos na sala. Cantei a canção de chegada tocando o pandeiro e sambando, e alguns me imitaram ao seu modo. Em seguida, realizei o momento da conversa, que não foi em roda. Eles se sentaram nas cadeiras que estavam encostadas na parede, uma ao lado da outra. Orientei sobre como iria funcionar esse momento, eles iriam contar alguma coisa, o que quisessem, e depois desse momento, não teria mais tempo para conversar.

Comecei com quem levantava a mão e ouvia atentamente cada relato, eram coisas do tipo: provas da semana na escola; viagens no feriado; amigos, etc. Também interagia dando minhas opiniões. O oitavo aluno desta aula chegou no finalzinho do momento e pôde também participar.

Em seguida, eles ainda queriam conversar bastante, mas já estava na hora das atividades, pois o tempo de aula é de apenas 50 minutos. Os chamei para fazer uma roda em pé, esperei um pouco até que todos prestassem atenção e comecei a cantar, sem qualquer aviso prévio, a canção africana 'Funga Alafia'. Todos cantaram juntos de primeira, alguns porque já conheciam e outros relataram que foi fácil acompanhar.

Uma aluna falou o significado da palavra 'axé' (significa: que assim seja) e eu falei que a música e os gestos que fizeram durante a música, expressavam coisas boas e positivas para os colegas. Reforcei falando para eles pensarem em coisas positivas durante a música, e

passar isso para os colegas. Emendei com a canção indígena 'Yapo', que tinha feito na aula anterior e até os que não estavam na aula passada acompanharam muito bem. Fiz lento e depois rápido e no final eles pediram mais rápido ainda, e assim fizemos.

Para continuar as atividades, comecei a andar na pulsação da música 'Minuê' que rege a brincadeira da amarelinha africana, sem que eles soubessem. Acharam diferente e não entenderam o motivo, pois estava andando de um jeito muito expressivo na marcação do pulso. Em pouco tempo eles começaram a seguir e andar igual e para ajustar o pulso, foi acrescentada a palma no tempo forte da música.

Depois, coloquei a música da brincadeira e eles continuaram seguindo a pulsação. Expliquei o que era os quadrados no chão da sala, pois desde o início da aula eles queriam saber, e mostrei como era a brincadeira. Essa atividade é um tanto demorada pois os alunos precisam internalizar o pulso da música para fazerem no tempo certo. Não estava tão sincronizado porque foi preciso interromper a atividade para dar tempo para as outras.

Ainda sem nenhum aviso prévio, a música da amarelinha africana foi interrompida, e coloquei uma base percussiva do ritmo do Ijexá. Como não tinha avisado que a atividade anterior tinha terminado, eles tentaram fazer a brincadeira com a música do ijexá, mas logo os entreguei os instrumentos percussivos, para a improvisação na base percussiva. Não dei nenhuma orientação adicional, e eles foram improvisando livremente, mas sem fugir do andamento da música e do ritmo sugerido. Dos alunos, apenas um estava tocando o agogô, os outros não quiseram. Após essa atividade, que foi muito interessante no quesito interação, pois eles estavam andando todos juntos na sala, ao ponto que também fui tocar e dançar com eles, coloquei a canção popular africana 'Oléléé Moliba Makasi', para apreciação musical, e disse que era uma canção de ninar. Eles ouviram e não acharam que era de ninar, pois não sentiram sono. Uns disseram que era música indígena e outro disse que era japonesa. Então falei que era uma canção africana, e um aluno fez uma enquete para saber quem achava que era música indígena, levantasse a mão, e alguns se levantaram, mas eu já havia dito que a música era africana.

No momento da criança, um aluno que estava faltando algumas aulas, e nesse tipo de interação de performance ele nunca tinha participado, pediu que colocasse uma música do Michael Jackson, escolheu 'Billie Jean' e dançou tão solto, tão bem e divertido que, mesmo

tendo pouco tempo de aula, não consegui pedir para que finalizasse a sua apresentação. Isso foi bom e ruim, pois os outros alunos quiseram dançar ao som de alguma música também, mas não havia mais tempo de aula. Apenas uma aluna não quis participar do momento, mas os demais se apresentaram dançando e tocando os instrumentos disponíveis na sala durante a aula.

No fim da aula, cantei a música de despedida. Eles esperaram muito atentamente seus nomes serem pronunciados e foram ao encontro de seus responsáveis. Uma turma muito comunicativa e participativa, as atividades são sempre aceitas com muita curiosidade de experimentação. A aula terminou mais tarde que o habitual, mas foi uma aula revigorante e inspiradora. Nesta aula, observei que a maior contribuição para a formação da identidade desses alunos, em diálogo com o contexto sociocultural em que estão inseridos, foi a sensação de pertencimento e familiaridade com o repertório, o ritmo e a brincadeira apresentada na aula, pois são alunos que já compreendem, conhecem e apreciam sua cultura.

Reflexões e considerações finais

Como descrito no texto, a primeira turma (de 4 a 5 anos), em sua maioria, foi formada por crianças brancas, enquanto a segunda turma (de 6 a 8 anos), foi formada, em sua maioria, por alunos negros. Em relação ao gênero também se constata que na primeira turma houve um desequilíbrio entre meninos e meninas, pois foi quase totalmente composta por meninos, enquanto na segunda turma, houve um equilíbrio, quase metade, de gênero.

As questões que surgiram no primeiro relato de aula apontam uma desconexão com a identidade cultural dessas crianças, pois, mesmo sendo novas, relacionar e conhecer sua cultura não deveria ser um problema. O que acontece é um distanciamento desses alunos com a tradição regional em que estão inseridos, e por isso, foi proposto e vivenciado com maior intensidade o (re)conhecimento cultural em sala de aula, buscando um diálogo com a música, a culinária e as demais tradições.

Pensando sobre o tema e seu desenrolar, foi possível perceber o encantamento das crianças ao se sentirem parte dessa cultura tão rica, e que estava ao lado delas o tempo inteiro, esperando para ser “descoberta”. Em contrapartida, o segundo relato apresenta uma turma que se relaciona com mais familiaridade com a própria cultura, e a cultura ancestral

africana. Crianças que conhecem as principais expressões culturais da sua cidade, e que têm internalizado os ritmos baianos e afro-brasileiros.

Por isso, o tema abordado foi de extrema importância para a construção da identidade cultural das crianças, e para entender o contexto a qual fazem parte. Também foi muito importante para as licenciandas a oportunidade de exercitar durante o estágio supervisionado uma abordagem de educação musical comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira, que dialoga diretamente com o contexto sociocultural dos educandos.

Para finalizar, acreditamos que “aprender a ser professor é um aprendizado complexo, cujo início se formaliza nos cursos de licenciatura, mas que precisa se estender por toda a vida, em formação contínua, pois a cada situação um novo e desconhecido caminho se projeta” (SOUZA; PEREIRA; DUARTE, 2020, p. 01-02).



Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização. *Revista Educação em Questão*, Natal, vol. 57, n. 54, out/dez. 2019, p. 7.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. *Revista Interlúdio*, vol. 6, n. 10, 2018, p. 54-74.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. **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. República Federativa do Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.639-2003&OpenDocument>. Acesso em: 17, jul., 2023.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 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 a obrigatoriedade oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17, jul., 2023.

_____. 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. República Federativa do Brasil, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 17, jul., 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. IN. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 19 n. 1. Rio de Janeiro, 2019. p. 223-237.

MATEIRO, Teresa, NATERA, Gislene, GATTINO, Gustavo. Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Música: Espaços, Dilemas, Relações e Desafios. In: LAWALL, Ivani Teresinha, CLEMENT, Luiz (Orgs.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016.

PINHEIRO. Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1ª edição. Salvador: Planeta, 2023.



QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

SMED/SALVADOR(BA). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação** / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de; PEREIRA, Débora Santos Porta Calefi; DUARTE, Karine Rayala Peres. A formação inicial e continuada da profissão docente de música: três experiências no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. In. **Anais do XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**. ABEM, 2020.

