DOI 10.20504/opus2019a2508

Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão

Renato Moreira Varoni de Castro
Ricieri Carlini Zorzal
Robson Cláudio Lopes dos Santos
Rafael Rocha Soares Neves
(Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA)

Resumo: Este artigo aborda o êxito da pedagogia colaborativa do tambor de crioula no componente curricular Prática de Conjunto III (2015.2) no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A referida prática teve como inovação a flexibilização de hierarquias na relação professor/aluno, tanto no que diz respeito a quem detém o conhecimento musical como em relação à metodologia empregada para transmiti-lo. Isto só foi possível através da criação de um ambiente de cooperação onde alunos cotistas, herdeiros das tradições musicais afro-maranhenses, puderam compartilhar seus conhecimentos e visões de mundo com o restante da turma, assumindo de forma inédita o protagonismo no processo educativo. Práticas pedagógico-musicais multiculturais, como esta, estão fundadas na ideia de que o ensino de música deve assumir seu papel político na construção da justiça social, cidadania, democracia e redução das desigualdades étnico-raciais, já a partir da formação de professores de música. Tais ideias vêm ganhado força nas áreas de educação musical e etnomusicologia (LUCAS et al., 2016. QUEIROZ, 2017. CAMPBELL, 2018), porém sua concretização encontra resistência nas rígidas estruturas institucionais e disposições conservadoras arraigadas nos cursos superiores de música no Brasil. Conclui-se que apenas a partir da transformação das instituições formadoras de professores de música se pode, com a atuação dos futuros educadores musicais, contribuir para dirimir preconceitos e promover a inclusão de epistemologias historicamente desprezadas.

Palavras-chave: Licenciatura em música. Educação musical. Etnomusicologia. Culturas afro-brasileiras. Tambor de crioula.

Diversity in Music Teachers Training: The Case of the "Tambor de Crioula" in the Brazilian State of Maranhão

Abstract: This article addresses the favorable outcome of the collaborative pedagogy methodology for the *tambor de crioula* in Ensemble Practice III (2015.2), a curricular course in the music teaching certification program at the Federal University of Maranhão (UFMA). This pedagogical method was innovated to increase the hierarchical flexibility between student-teacher relationships both in terms of who owns the musical knowledge and the teaching method used to transmit it. This was only made possible by the creation of a cooperative environment where the quota students, heirs of Afro-Maranhense musical traditions, could share their knowledge and worldviews with their classmates and teacher, taking on an unprecedented role in the educational process. Multicultural pedagogical practices such this, are founded on the belief that the teaching of music should exercise its political role in the construction of social justice, citizenship, democracy, and the reduction of the ethnic-racial inequality and should begin during the university teacher training programs. Such ideas have gained momentum in academic fields like music education and ethnomusicology (LUCAS et al., 2016. QUEIROZ, 2017. CAMPBELL, 2018), however, its full incorporation finds resistance from rigid institutional structures and conservative dispositions rooted in college-level music programs in Brazil. We conclude that only by transforming music teacher training institutions that we will be able to contribute, through the work of future music educators, to end prejudice and promote the inclusion of historically rejected epistemologies.

Keywords: Music teaching certification; music education; ethnomusicology; Afro-Brazilian cultures; tambor de crioula.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.
http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2508

Submetido em 08/02/2019, aprovado em 08/04/2019.

> A formação de professores de música, objeto do ensino superior da música – licenciatura, precisa inovar os seus modelos formativos de tal forma que provoque outras matrizes curriculares e práticas, que movimentem experiências musicais e pedagógico-musicais dos estudantes de licenciatura, sem perder a tradição, mas não se prendendo a ela como se fosse a única linha de pensamento existente (BELLOCHIO; SOUZA, 2017: 17).

Neste artigo apresentamos o êxito da pedagogia colaborativa do tambor de crioula[1] no componente curricular Prática de Conjunto III (2015.2) no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A referida prática teve como inovação a flexibilização de hierarquias na relação professor/aluno, tanto no que diz respeito a quem detém o conhecimento musical como em relação à metodologia empregada para transmiti-lo. Isto só foi possível através da criação de um ambiente de cooperação onde alunos cotistas, herdeiros das tradições musicais afro-maranhenses, puderam compartilhar seus conhecimentos e visões de mundo com o restante da turma, assumindo de forma inédita o protagonismo no processo educativo. Práticas pedagógico-musicais multiculturais como esta estão fundadas na ideia de que o ensino de música deve assumir seu papel político na construção da justiça social, cidadania, democracia e redução das desigualdades étnico-raciais, já a partir da formação de professores de música. Se tal ideia vem sendo debatida e ganhado força nas áreas de educação musical e etnomusicologia (LUCAS et al., 2016. QUEIROZ, 2017. CAMPBELL, 2018), sua concretização encontra resistência nas rígidas estruturas institucionais e disposições tradicionalistas arraigadas nos cursos superiores de música no Brasil.

Após esta introdução citamos algumas atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) concernentes à obrigatoriedade de inclusão de temáticas étnico-raciais, recentemente introduzidas na educação brasileira. A partir daí discutimos ideias em torno do ensino multicultural e intercultural da música (LUCAS et al., 2016. QUEIROZ, 2017). Abordamos a importância da aproximação entre as áreas de etnomusicologia e educação musical como forma de se aprofundar a compreensão das musicalidades afro-brasileiras e de se estabelecer relações não hierarquizantes entre culturas musicais e seus adeptos. Na terceira seção, destacamos a relevância das cotas para alunos negros nas universidades brasileiras, que com sua presença no ensino superior de música têm o potencial de corrigir distorções históricas que excluíram da universidade epistemologias diferentes dos cânones europeus ou norte americanos (CARVALHO et al., 2016. SANTOS, 2010). Na quarta parte, fazemos uma pequena descrição de como se deu a prática pedagógica do tambor de crioula na UFMA, como exemplo bem-sucedido de ensino multicultural na formação de professores de música. Concluímos o trabalho defendendo a utilização de todo potencial humano presente na universidade como meio

[1] Reconhecido em 2007 como patrimônio imaterial brasileiro (IPHAN, 2014), o tambor de crioula é uma das muitas tradições afro-brasileiras encontradas no Maranhão. Porém, como todas as outras, não obtém reconhecimento acadêmico no contexto universitário do estado. Por se tratar de uma manifestação que ao mesmo tempo pode ser considerada como ritual e espetáculo (FERRETTI, 2002), ela encontra muita rejeição em alguns setores da sociedade que não a enxergam (ou a respeitam), também, como uma forma legítima de resistência cultural e étnico-racial de uma parcela da população historicamente injustiçada. Isto não significa que o tambor de crioula possa ser reduzido somente às dimensões mencionadas acima (LAMEIRA, 2013). O fato de seu "julgamento" ser feito majoritariamente de forma externa à própria prática retira muito da sua compreensão por outros meios que não os "puramente" visuais, auditivos ou intelectuais.

de subverter as formas hegemônicas de conceber o fenômeno musical e, consequentemente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Da legislação à práxis educativo-musical multicultural

Nas últimas décadas a legislação educacional brasileira tem avançado no sentido de valorizar grupos historicamente excluídos da políticas públicas, como os afrodescendentes e os indígenas. Isto pode ser constatado nas atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que tornaram obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (redação dada pela Lei n.° 11.645/2008) (BRASIL, 2008). Considerando ainda que a Lei n.° 13.278/2016 (BRASIL, 2016) institui a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro no componente curricular arte e que o ensino da arte – além de obrigatório em toda a educação básica – deva abordar, especialmente, suas expressões regionais (redação dada pela Lei n.° 13.415/2017, § 2°) (BRASIL, 2017), verifica-se que, de fato, existe uma preocupação em ampliar os conteúdos e dar à área da arte (na qual a música está inserida) um papel central no processo de conscientização étnico-racial no Brasil.

Porém, mesmo com o reconhecimento dos avanços inclusivos na legislação educacional brasileira em relação aos estudos da arte e, consequentemente, aos estudos musicais, muitos estudiosos vêm apontando a dificuldade dos egressos dos cursos de licenciatura em música de implementar práticas pedagógico-musicais multiculturais ou interétnicas nas escolas de educação básica. Glaura Lucas (et al., 2016), em artigo coletivo envolvendo educadores musicais e etnomusicólogos, observa por sua vez que a consolidação das referidas políticas educacionais:

> […] passa pelo realinhamento das 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 (LUCAS et al., 2016: 247-248).

Destaca-se, principalmente, nas palavras de Lucas e dos demais autores (LUCAS et al., 2016), sua referência à necessidade de um "realinhamento das concepções de ensino e de hierarquização de saberes", além da necessidade de se formar professores "capazes de lidar com a complexidade das diferentes culturas que marcam a nação brasileira". Ora, para que se cumpram esses dois pontos mencionados pelos autores é obrigatório, primeiramente, que se renove as instituições formadoras e a prática educativa de seus professores. Tais transformações devem ser capazes de fomentar a superação das hierarquias entre diferentes tradições e culturas musicais, e permitir a implantação de práticas educativo-musicais, realmente, multiculturais[2]. Ocorre que esta

[2] O mesmo problema foi detectado por Santiago e Ivenicki (2016) em pesquisa com os estudantes das três principais licenciaturas em música do estado do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Conservatório Brasileiro de Música (CBM/CEU). Os autores concluíram que embora a temática multicultural seja abordada nas referidas

não é uma tarefa simples, pois historicamente persiste um pensamento hegemônico que vem sendo denominado de "discurso acadêmico em música" (MARQUES, 2011: 48), que tanto em relação às concepções de música quanto sobre seus processos de ensino-aprendizagem está arraigado a um "*habitus* conservatorial" (PEREIRA, 2014: 93). De forma implícita ou explícita, tais disposições recusam a equidade de saberes e reafirmam paradigmas de superioridade da tradição musical erudita europeia e seus adeptos, em detrimento das demais musicalidades encontradas no Brasil[3].

No mesmo sentido de repensar a hierarquização entre saberes musicais e os processos educacionais em música, porém num registro mais forte de ativismo político, Ricardo Queiroz (2017) propõe uma educação musical que, reconhecendo a diversidade, possibilite uma interculturalidade crítica, tendo a consciência de que para atingir esses objetivos nos dias de hoje os educadores musicais precisariam aderir a uma "pedagogia do conflito" (QUEIROZ, 2017: 101). No sentido empregado por Queiroz, pedagogia do conflito não significaria o uso de qualquer tipo de violência contra as estruturas oficiais ou as musicalidades canônicas nas instituições de ensino brasileiras. O que o autor pretende com esta expressão é chamar a atenção para os problemas referentes a um tipo de pluralismo (multiculturalismo estático) que não questiona os problemas da hierarquização dentro da diversidade cultural e que, apesar de reconhecê-la, não atua diretamente para superá-la. Baseando-se na ideia de interculturalismo crítico o autor defende que haja interação, diálogo, debate e tomada de posição do professor para além de uma mera aceitação silenciosa da coexistência entre diferenças culturais, mas assumindo que nem todas as desigualdades possam ser superadas.

> Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. […] Em uma perspectiva de formação musical intercultural, o aparecimento de conflitos é inevitável e, de certa forma, necessário para que as diferenças apareçam, se pronunciem, defendam seus direitos e sejam consideradas. […] Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação (QUEIROZ, 2017: 103).

No entanto, a qualidade do diálogo intercultural crítico proposto por Queiroz não poderá depender somente da intenção do educador musical de enfrentar a diferença entre formas de ser musicalmente no mundo. Será necessário que este se instrumentalize para lidar com o outro e que, munido de conhecimentos específicos e mais aprofundados, possa enfrentar de forma aberta as muitas diferenças. Neste sentido, uma das ideias que vem ganhando mais força, já há algum tempo, é uma aproximação da área da educação musical com a etnomusicologia (QUEIROZ, 2004, 2010. QUEIROZ; MARINHO, 2017. LUCAS et al., 2016. CARVALHO et al., 2016. CAMPBELL, 2018),

instituições a maioria dos alunos entrevistados não se sentem preparados para empreender um ensino multicultural ou intercultural de música na educação básica.

[3] Maura Penna (2015) refere-se ao ensino multicultural de música como uma possibilidade de acesso à várias poéticas musicais, que nada mais seria do que a oportunidade do aluno se familiarizar com as mais diversas formas de organização sonora. Para a autora, embora seja necessária a implementação de abordagens que valorizem as tradições brasileiras como meio de superar preconceitos culturais e desigualdades sociais, deve-se atentar para o perigo da "guetização" (2015: 95), que seria a abordagem exclusiva de tradições populares em detrimento de outras também importantes para o desenvolvimento musical do indivíduo, assim como deve-se evitar o que Penna chama de "folclorismo" (2015: 97), que seria um ensino das diversas culturas musicais como tradições estáticas que não estivessem sujeitas aos processos de trocas culturais.

pois esta última, dentre a grande área da música, é que vem se dedicando de modo mais sistemático ao estudo das tradições musicais indígenas e afro-brasileiras[4]. Suas abordagens levam em conta toda a complexidade de tais manifestações, questionando, inclusive, a utilização do termo "música" como uma categoria natural, universal ou puramente sonora para descrever fenômenos que são, na verdade, social e culturalmente concebidos. Além de importar-se com os vários domínios que determinam e são determinados pelo fenômeno musical em seus contextos culturais, sociais e políticos, a etnomusicologia privilegia a perspectiva dos grupos que fazem música, reconhecendo que nenhum esforço etnográfico unilateral, externo à cultura estudada, é capaz de produzir interpretação e compreensão totalmente justa àqueles que fazem viver as tradições musicais.

Dessa maneira, um estudo etnomusicológico não concentra seu repertório analítico somente no som da música (o seu produto acústico), mas sim nos vários processos que levam grupos de indivíduos a criar, recriar e utilizar determinados tipos de som, não os reduzindo a percepções externas. Talvez seja esse o ponto central que difere conceitual e metodologicamente a etnomusicologia das outras áreas dos estudos musicais mais enraizadas na academia brasileira, e o que a faz especialmente importante quando se pretende implementar pedagogias musicais compatíveis às tradições afro-brasileiras.

Apesar disso, verifica-se que a grande maioria dos cursos superiores de música no Brasil não incorporam o conhecimento produzido na área de etnomusicologia. Isto pode ser comprovado pela preferência em se trabalhar com uma ideia mais objetificada do fenômeno musical, tendendo-se a focar mais no ensino de seu conteúdo com pretensões (conceituais e estéticas) universalistas do que propriamente desenvolver a musicalidade e as capacidades expressivas dos alunos, respeitando as especificidades de cada tradição envolvida. Desta forma, algumas tentativas de incluir músicas de tradição afro-brasileira num sistema educacional de viés conservatorial acaba por reificar as referidas tradições, distanciando-as de suas práticas cotidianas, reduzindo-as a métricas regulares (ou familiares), ao temperamento das afinações e a inusuais impostações vocais – o que leva, consequentemente, ao esvaziamento estético e simbólico das mesmas (LUCAS et al., 2016).

Percebe-se, portanto, que em ordem de promover a devida inclusão de saberes musicais afro-brasileiros na educação básica, é recomendável uma aproximação entre etnomusicologia e educação musical no ensino superior de música. Porém, isto exige mais do que a simples adição de repertório ou estudos históricos afro-brasileiros nos currículos das licenciaturas. É fundamental que já a partir da formação de licenciandos em música se possa considerar outras formas de aprendizagem musical para além das metodologias de conservatório. Um aspecto inequívoco desta diferença é a centralidade da experiência performática como aprendizado integral transdisciplinar nas culturas afro-brasileiras (canto, dança, drama e gestos corporais como um todo inseparável), em oposição à fragmentação do ensino musical com a prevalência da escrita musical e a hierarquização de seus parâmetros, como nas tradições academicistas[5]. Para uma pedagogia musical

[4] É importante ressaltar que a etnomusicologia brasileira se caracteriza pela multiplicidade de abordagens e por trabalhar com uma gama variada de grupos humanos que fazem música, não se restringindo apenas às ditas músicas de tradição aural/oral de afrodescendentes e indígenas. Para se inteirar da abrangência das pesquisas etnomusicológicas no Brasil, cf. Lühning e Tugny (2016), também consultar os anais dos encontros da associação brasileira de etnomusicologia (ABET) e as edições da revista *Música* e *Cultura*.

[5] Esta compreensão já vem, de longa data, sendo discutida na área da etnomusicologia, e enfatizada a imersão na performance como um meio de aprimorar o conhecimento sobre música, cultura e sociedade (HOOD,

inclusiva que não reduza a complexidade das manifestações afro-brasileiras é necessário, portanto, a validação de outros saberes e de outras formas de fazer música como igualmente legítimas.

Saberes dos negros na universidade

Muito do que diz respeito à defasagem das universidades brasileiras em relação aos conhecimentos sobre (e a partir das) culturas afro-brasileiras está relacionado à sua dificuldade de aceitação de saberes não canônicos ou extra-europeus como igualmente válidos. Isto representa uma forma de exclusivismo epistêmico que admite como relevantes, somente, os tipos de conhecimento legitimados pelas tradições acadêmicas europeias ou norte americanas.

> Desde a implantação do ensino superior no Brasil no século XIX, as instituições universitárias enquadram-se em um molde para seleção e transmissão de conteúdos importado inteiramente da tradição europeia ocidental moderna. […] A cópia deste padrão ocidental forneceu a base conceitual para a fundamentação dos processos de transmissão de conhecimento e foi responsável pela seleção do conteúdo curricular a ser ministrado nacionalmente. Sua utilização não somente levou à exclusão de diversos modos de saber, fazer e sentir próprios dos povos tradicionais (ligados, em maior ou menor grau, a processos informais de transmissão oral de ensino-aprendizagem), como também de pessoas que, mesmo com o notório domínio em suas áreas de atuação, não fossem portadoras de graus e/ou títulos acadêmicos (CARVALHO et al., 2016)

Considerando que as universidades brasileiras, em seu corpo docente e discente, são compostas em sua maioria por pessoas brancas e de classe média (ou classe alta), isto também pode ser observado como uma forma de classismo ou racismo institucional que reforçou o isolamento intelectual das instituições de ensino superior ao que ocorre nas esferas sociais menos favorecidas (CARVALHO, 2004, 2010)[6]. No mesmo sentido crítico, Boaventura de Sousa Santos (2010) observa que este problema é um desdobramento da lógica do colonialismo que criou o que o autor chama de "pensamento abissal". Santos (2010) argumenta que a efetivação da dominação política, econômica e social do sistema colonial implicou necessariamente a anulação dos interesses, valores, visões de mundo e modos de viver e de conhecer do colonizado, criando assim um abismo que perdura, de muitas maneiras, até os dias de hoje. Uma das manifestações óbvias desta forma de dominação seria o próprio conhecimento científico "internacional" cultivado nas universidades, pois seus métodos de validação do conhecimento deixam de fora tudo aquilo que seu instrumental analítico não é capaz ou não tem interesse em chancelar. Para o autor, este pensamento abissal só

1960. BLACKING, 1973. BERLINER, 1993. BAILY, 2001, 2008). Tal perspectiva chama à atenção da importância do conhecimento sentido no corpo provido pela experiência musical total, o que adiciona camadas de compreensão ao fenômeno musical mais amplo, superando, assim, a tradicional dicotomia entre corpo e mente num estudo musical (FINNEGAN, 2012).

[6] Importante observar que programas do governo federal como o Reuni, ProUni e Fies expandiram de 3,480 milhões de alunos matriculados em cursos superiores em 2002 para 7,840 milhões em 2014; realizações que somadas às políticas de cotas sociais e raciais constituíram-se em ações de forte impacto na redução das desigualdades no Brasil. Isso ocorreu principalmente nas universidades federais que, além de oferecerem mais vagas ao todo da população, têm hoje a maioria de seus estudantes autodeclarados não brancos (MARQUES; XIMENES; UGINO, 2018).

pode ser superado com uma ecologia epistemológica, onde os muitos saberes e formas de conhecer possam conviver no mesmo universo.

Porém, no intuito de reverter os problemas apresentados, ações afirmativas traduzidas na implantação de cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras (desde 2002) vêm contribuindo, inegavelmente, para a redução da desigualdade social a partir da educação superior pública do país (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Contudo, se por um lado as cotas abrem as portas da universidade para indivíduos historicamente excluídos, por outro, ela os obriga (assim como aos demais estudantes) a se submeterem a currículos acadêmicos prevalentemente eurocêntricos e muitas vezes ultrapassados. José Jorge de Carvalho (2004, 2010, CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014. CARVALHO et al., 2016) vem denunciando o eurocentrismo mono-epistêmico presente nas universidades brasileiras, assim como a cada vez maior utilização de sua capacidade cognitiva para a produção de conhecimento utilitário, com o objetivo de atender as demandas do sistema capitalista ao invés de realizar uma educação humanizadora. Como resposta a esta tendência, várias iniciativas vêm sendo realizadas em universidades brasileiras no âmbito do projeto Encontro de Saberes coordenado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)[7].

Algumas realizações do projeto Encontro de Saberes incluem a contratação de mestres e mestras das culturas tradicionais indígenas e afro-brasileiras para atuarem como professores e professoras nas universidades com a mesma importância acadêmica e patamar salarial que a de um professor com doutorado. Trata-se de uma complementação à política de reparação histórica, pelo lado da docência, ao que as cotas vêm realizando pelo lado da discência (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014), servindo também como contraponto epistêmico ao que as instituições oficiais estão acostumadas a admitir como conhecimento válido. Desta forma, mestres e mestras têm ensinado para estudantes pertencentes a diferentes áreas como medicina, farmácia, biologia, arquitetura, artes (em suas várias formas de expressão), entre outras.

No campo das artes performáticas que incluem música, algumas intervenções têm mostrado resultados positivos em universidades contempladas pelo projeto, como tem sido o caso do ensino de Congada de Moçambique, Cavalo Marinho, Bumba-meu-Boi, Catira e Carimbó na Universidade de Brasília (UnB); Congado (dos Arturos) e Capoeira na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Coco na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); danças dos indígenas Tremembé e Pitaguari na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Cordão de Pássaro, Carimbó, e Boi-Bumbá, na Universidade Federal do Pará (UFPA); entre outras tradições performáticas ensinadas em universidades federais e estaduais do país (CARVALHO et al., 2016: 204)[8]. Os tipos de aulas ministradas pelos referidos mestres se caracterizam pelo envolvimento de

[7] O INCTI é coordenado nacionalmente pelo professor José Jorge de Carvalho (UnB) e tem como objetivos, desde de sua consolidação em 2009, "Mapear, avaliar e interpretar o efeito das políticas de inclusão étnica e racial no ensino superior de recente implementação no Brasil, especialmente seu impacto nos campos político, epistemológico, sociológico e geopolítico", e "produzir e disponibilizar um corpo de conhecimento que fundamente as propostas e diretrizes governamentais, políticas públicas e programas de ação específicos para a promoção da inclusão e a superação das desigualdades étnicas e raciais vigentes no ensino superior do Brasil e nos países da América do Sul com instituições coligadas ao Instituto" (INCTI).

[8] Para um mapa geral do que tem sido realizado no projeto Encontro de Saberes no ensino superior, acessar <https://drive.google.com/file/d/0B6HFryVTHffNa2F2ZThjY1hlWEk/view>. Acesso em: 19 dez. 2018.

vários tipos de habilidades e saberes, ultrapassando as demarcações de fronteiras disciplinares vigentes na educação institucionalizada, qualificando seus cursos como transdisciplinares[9].

As universidades do Maranhão ainda não se articularam politicamente para receber os mestres e mestras das culturas populares como exemplificado no projeto Encontro de Saberes do INCTI. No entanto, como um dos estados da federação com a maior população de afrodescendentes, o Maranhão possui algumas das mais ricas e variadas tradições musicais afro-brasileiras[10]. Isto vem permitindo, através do sistema de cotas, que herdeiros de mestres e mestras das culturas tradicionais, assim como integrantes das comunidades afrodescendentes, venham ingressando de forma contínua nas universidades do estado[11]. Esta política tem criado um cenário intrigante e ainda pouco explorado no âmbito da inclusão racial e epistêmica no nível superior, pois uma das peculiaridades notáveis é o fato de que muitos desses estudantes possuem larga experiência como integrantes de grupos formais ou informais de músicas de tradição aural[12] do estado, podendo, alguns deles, ser considerados verdadeiros mestres em algumas tradições performáticas.

O impacto das cotas sociais e raciais no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão revela justamente isso; herdeiros das culturas musicais afro-maranhenses têm enfrentado um ensino musical conservatorial sem que suas ricas raízes musicais sejam minimamente consideradas. Esta realidade cria uma situação inusitada de simultânea inclusão e exclusão, pois ao mesmo tempo em que os estudantes negros são admitidos na universidade, toda sua bagagem sociocultural, que em grande medida os define como grupo e indivíduos, é rejeitada.

Pequena narrativa sobre o tambor de crioula na UFMA

> […] Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Este lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987: 46).

Um exemplo recente de estratégia didática que indica o potencial pedagógico-musical dos estudantes afrodescendentes na universidade foi a iniciativa pioneira de inclusão do tambor de crioula no componente curricular Prática de Conjunto III no período acadêmico 2015.2 no curso

[9] O projeto Encontro de Saberes adota como uma de suas referências a Carta da Transdisciplinaridade. A referida Carta considera complexos os saberes tradicionais, por serem multirreferenciais (ancorado em diversas formas de produção e validação); multidimensionais (com diferentes níveis de realidade e regidos por diferentes lógicas, condenando ao fracasso qualquer tentativa de reduzir a realidade a apenas um nível, regido por lógica única) e multiescalares (capazes de circular entre distintas escalas de análise) (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014: 141). A Carta da Transdisciplinaridade está disponível em: <http://cetrans.com.br/wp-content/uploads/2014/09/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

[10] Dentre as muitas culturas musicais afro-marenhenses, algumas das mais conhecidas são: bumba-meu-boi em seu vários sotaques, cacuriá, lelê, tamborinho, dança portuguesa, bloco tradicional, entre outros.

[11] Sobre as ações afirmativas e o sistema de cotas aprovado na UFMA, cf. Regimeire Oliveira Maciel (2012).

[12] Segundo Huib Schippers (2010), as realidades musicais são refletidas com maior precisão quando cada momento ou trajetória de transmissão e aprendizado da música é colocado num contínuo entre extremos opostos, estando de um lado os processo baseados em notação e do outro o aprendizado principalmente auditivo (aural). No caso das tradições musicais afro-maranhenses prevalece a auralidade.

de Licenciatura em Música da UFMA. Ao assumir o cargo de professor de música naquela instituição, um dos autores deste texto constatou que a universidade não oferecia disciplinas para estudar as músicas de tradição oral (ou aural) do Maranhão. Porém, naquele momento, não estavam claros os motivos do problema, se a carência era motivada pela natural familiaridade dos alunos com as culturas musicais locais, o que de alguma forma justificaria sua ausência, ou se era uma deliberada opção curricular. O interesse por esta cultura musical fez com que o professor da disciplina propusesse uma conversa com os alunos matriculados para tomar conhecimento sobre o que sabiam sobre o tambor de crioula e o que achariam se fosse implementada aquela prática musical no referido componente curricular. Constatou-se, entre os alunos, o quase total desconhecimento sobre a tradição do tambor, sendo que quase a metade dos estudantes associou o tambor de crioula à macumba ou feitiçaria de negros, numa clara demonstração de racismo e preconceito religioso. Apenas dois alunos que também eram militantes do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), Robson Cláudio Lopes dos Santos (Robinho) e Rafael Rocha Soares Neves, afirmaram estarem totalmente familiarizados com o tambor de crioula.

Foi discutido que, apesar das possíveis associações religiosas a esta prática performática, deveríamos a princípio nos concentrar nos aspectos mais prático-musicais como padrões rítmicos, técnicas de execução percussiva nos tambores e entoação das toadas, além, é claro, de abordar o conteúdo das letras e os vários contextos em que o tambor de crioula está inserido. Enfatizou-se que, somente após a imersão prática, mesmo que de curta duração, poderíamos ter argumentos mais consistentes para nos posicionarmos sobre aquela tradição cultural afro-maranhense. Foi acrescentado aos alunos, não familiarizados, que como futuros educadores musicais no estado do Maranhão, iriam encontrar em sala de aula alunos herdeiros de várias musicalidades e heranças culturais e que, como obrigação ética profissional (sem falar da própria legislação), deveriam saber acolher e valorizar o que os alunos da educação básica pudessem trazer como experiência musical. Como exemplo foi informado à turma que o professor daquele componente curricular frequentava, duas vezes por semana, as oficinas de tambor de crioula na casa do mestre Amaral[13]. Porém, como o mestre estava sempre ocupado com viagens e outros compromissos, quem realmente ministrava as oficinas era seu enteado Felipe, que à época tinha dez anos de idade[14]. Felipe vinha, uniformizado, diretamente de sua escola para dar as aulas na oficina, invertendo, naquele momento, sua posição de aluno para professor. Já no caso deste autor (docente), passava o dia como professor da universidade e, ao chegar nas oficinas, se transformava em aluno. Foi dito aos licenciandos em música que o menino Felipe era um excepcional percussionista, que estava no caminho de se tornar um mestre do tambor de crioula[15]. Os licenciandos foram indagados sobre o que fariam se se deparassem com uma criança com aquele talento quando se tornassem professores em música nas escolas. Este foi um ponto crucial para debatermos sobre as razões da não valorização de culturas musicais não-europeias nos cursos de licenciatura em música,

[13] Mestre Amaral tem um tambor de crioula muito conhecido em São Luís, sendo o principal "tambor turístico" da cidade. Seu nome de Batismo é Geraldo Mendes (informação dada pelo próprio mestre).

[14] As oficinas aconteciam das 18 às 20 horas às terças e quintas-feiras e, o nosso instrutor, Felipe, chegava em casa com seu uniforme escolar, pegava um facão para cortar madeira para fazer a fogueira e esquentar os tambores. Dona Suzana Silva, coreira e mãe de Felipe, autorizou que eu revelasse seu nome. Coreiros e coreiras são respectivamente os tocadores e as dançantes na tradição do tambor de crioula. Embora a associação de gênero à função seja uma regra na maioria dos tambores observados em São Luís, encontram-se mulheres tocando percussão e homens bailando nas rodas de tambor.

[15] É com muito pesar que informamos da morte prematura do menino Felipe, que foi assassinado na periferia de São Luís em abril de 2018. Este artigo é dedicado à sua memória.

principalmente as riquíssimas tradições musicais maranhenses. Os alunos não iniciados no tambor se convenceram, pelo menos teoricamente, da necessidade de se obter um conhecimento musical mais amplo e plural, e que mesmo uma criança pertencente a uma classe social desfavorecida, e sem instrução musical formal, poderia ter muito o que ensiná-los sobre musicalidades não reconhecidas na academia.

Com a concordância da turma sobre o que seria trabalhado na disciplina, passamos a discutir problemas de ordem prática, como, por exemplo, quem iria fornecer a parelha de tambores[16] para as aulas, já que o curso não possuía nenhuma[17]. Expliquei a situação ao mestre Amaral, que prontamente se dispôs a emprestar, semanalmente, seus tambores[18]. Portanto, toda sexta-feira (dia da prática de conjunto) antes de ir à UFMA, passava na casa do mestre e pegava a parelha, devolvendo-a somente à noite. As aulas tinham várias etapas que se revelaram muito importantes para aprendermos sobre a cultura do tambor de crioula. A primeira atividade demandava um considerável esforço físico, pois era necessário transportar os tambores do carro do professor para o local da atividade[19]. Depois dávamos uma volta pela cidade universitária à procura de pedaços de madeira e galhos secos que servissem para fazer uma fogueira, necessária para esquentar (ou afinar) os tambores. Acendíamos a fogueira, colocávamos os tambores em volta e ficávamos conversando sobre vários assuntos, de vez em quando virando os tambores para que o calor fosse distribuído igualmente na superfície do couro. Aqueles momentos foram de suma importância para a coesão do grupo e serviram como reflexão sobre o que fazíamos e, também, para trocarmos experiências sobre a cultura do tambor[20]. Uma das características marcantes das aulas, era que ela não podia ser feita dentro da sala de aula, tanto na etapa de afinação como na própria prática, portanto, ela foi quase totalmente oferecida no jardim localizado em frente à Sala João do Vale (sala de música II) no Centro de Ciências Humanas da UFMA. Usávamos a sala de aula unicamente para ouvirmos gravações ou vermos algum vídeo de tambor de crioula. O fato da aula acontecer num jardim fez com que muitos alunos de outros cursos passassem a se juntar ao nosso grupo, tanto para aprender como para ensinar. Aqueles que já

[16] Parelha é o termo utilizado para se referir ao conjunto de três tambores que compõe a base percussiva do tambor de crioula, denominados, do mais agudo ao mais grave: crivador, meião e tambor grande. A maioria dos grupos observados em São Luís usam também, como recurso percussivo, duas baquetas de madeira chamadas de matracas, e o bater de palmas para acompanhar a performance. Porém, o tradicional grupo de tambor de crioula do Mestre Felipe (1924 - 2008) não utiliza matracas.

[17] O fato de não haver uma parelha para a prática do tambor de crioula na UFMA dá a exata dimensão da desvalorização desta tradição cultural afro-maranhense na universidade.

[18] Mestre Amaral confecciona seus próprios tambores de madeira e também os comercializa sobre encomenda. É um dos poucos que ainda não cederam aos tambores de cano (ou PVC) que têm a vantagem de serem mais baratos e leves, mas que soam diferente dos de madeira.

[19] Carregar os tambores abriu, para os neófitos, novas perspectivas sobre a cultura do tambor de crioula, pois alguns tambores de madeira, principalmente os do tipo tambor grande e meião, eram bem pesados e exigiram um considerável esforço físico para serem transportados. Isso nos deu a noção do tipo de esforço físico envolvido nesta prática. Isso sem falar na própria performance, que exige muita resistência física do instrumentista para que ele aguente tocar pelo menos uma marcha inteira. Marcha pode ser definida como uma sessão ininterrupta de mais ou menos 20 minutos como parte de uma performance de duração maior.

[20] Aqueles mais ambientados à cultura do tambor de crioula, como o aluno Robson, por exemplo, explicaram a importância da "escola da fogueira" na tradição do tambor de crioula, pois é neste momento que os mestres contam histórias e transmitem ensinamentos de toda ordem aos coreiros e coreiras mais novos. É na escola da fogueira, por exemplo, que se aprende quando o tambor está devidamente afinado.

pertenciam à cultura do tambor mostraram grande satisfação em colaborar com quem estava aprendendo[21].

As primeiras semanas de aula tinham ocorrido sem dificuldades, quando num dia especialmente quente na cidade de São Luís, colocamos os tambores ao redor da fogueira e nos dirigimos à sala de aula (refrigerada) para assistirmos alguns vídeos gravados por um dos integrantes do grupo. Com isso, descuidamos dos tambores, e só lembramos deles quando ouvimos um forte estalo vindo da fogueira. Havíamos aquecido tanto a parelha que o couro do tambor grande havia se partido. Pela reação dos dois alunos mais experientes, Robinho e Rafael, pude perceber que algo sério acontecera. Robinho se culpou, dizendo que já era experiente o suficiente para ter evitado este tipo de acidente. Rafael falou que o mestre não nos perdoaria por aquele erro. Logo percebi que algo grave tinha acontecido, e na mesma hora, temi pela reação do nosso benfeitor, o mestre Amaral, por aquele dano causado. Naquela época, ainda não tinha conhecimento da mística que envolve o tambor grande na tradição do tambor de crioula. Quando o couro do tambor grande se parte é sinal de mal agouro ou significa que São Benedito (padroeiro do tambor de crioula)[22] não estava aprovando aquela performance[23]. Foi preciso que este incidente ocorresse para que aprendêssemos essa peculiaridade sobre o tambor de crioula. Ou seja, além dos aspectos técnico-percussivos do tambor, estávamos entrando, naquele momento, num conhecimento mais aprofundado da tradição, o que somente foi possível por um certo grau de imersão na cultura do tambor, gerado pela valorização da herança cultural dos alunos coreiros e do ambiente pedagógico colaborativo cultivado.

Naquele mesmo dia, todos os matriculados foram à casa do mestre Amaral para pedirmos desculpas coletivamente. Ao batermos à sua porta e explicarmos a situação, o mestre lamentou muito o ocorrido, afirmando: "Eu sabia que isso ia acontecer, tocar tambor não é só saber bater!…partiu meu coração!" Foi uma situação constrangedora para o grupo, mas após os sinceros pedidos de desculpas de todos e a oferta de ressarcimento do couro queimado (recusado pelo mesmo), o mestre disse que não havia problema, e que continuaria emprestando os tambores para as nossas aulas. Mas mesmo com a generosidade demostrada pelo mestre, ficamos sem jeito para continuar utilizando seus instrumentos. Desta forma recorremos a outros meios para não pararmos as aulas. Usando os contatos do aluno Carlos Magno conseguimos, por algumas semanas, o empréstimo de uma parelha de tambores (feita de PVC) pertencente ao sindicado dos catadores de São Luís. Como já vinha pensando em comprar uma parelha, aquele parecia o momento certo já que como professor estava responsável pela continuidade. Assim, encomendei uma parelha de madeira ao artesão e coreiro Barrabás, que nos permitiu usar os seus tambores enquanto confeccionava os nossos.

[21] Chamou a atenção a presença frequente, nos ensaios, do pessoal terceirizado que cuida da limpeza da universidade, que embora não participassem diretamente, por impedimento da função, mostravam um nítido interesse no tambor. Ao percebermos o interesse das funcionárias terceirizadas, em sua maioria jovens negras, fizemos vários convites para que se juntassem às nossas aulas, aos quais sempre declinavam por estarem cumprindo seu turno de trabalho.

[22] São Benedito é o nome sincretizado da entidade denominada Averequete nas religiões de matriz africana no Maranhão (FERRETTI, 2002).

[23] Aos instrumentos musicais são incorporados valores, crenças e místicas, dados tanto por quem os escolhe usar em performance, quanto para quem os evita. Num estudo psicanalítico da dança do tambor de crioula, Valéria Maia Lameira (2013) explica a centralidade do tambor grande na performance, fazendo uma analogia deste instrumento ao órgão sexual masculino.

A prática de conjunto do tambor de crioula fez a apresentação de final do semestre no *hall* do Centro de Ciências Humanas, obtendo a adesão voluntária de coreiros e coreiras, além da participação do mestre Augusto e do mestre Paulinho Akomabu[24]. Pôde-se ver, também, a presença de vários professores do curso de música, que ao final elogiaram o trabalho executado. O que não se podia prever era que, mesmo após o encerramento da disciplina, os alunos quisessem dar continuidade à prática do tambor de crioula. E assim, mesmo sem valer nota para a disciplina e, ainda, sem nenhum tipo de apoio institucional, continuaram promovendo os mesmos encontros semanais realizando performances e oferecendo oficinas de tambor abertas à comunidade acadêmica, o que perdura até os dias de hoje (2018). O grupo se autodenominou de Flor da Samaumeira, em homenagem a um quilombo chamado Samaumeira (GOMES, 2015) que existiu na região do Bacanga no século XIX (onde hoje está localizada a cidade universitária da UFMA). A Flor da Samaumeira já foi convidada para vários eventos dentro e fora da universidade e vem atuando ininterruptamente desde 2016. Em 2017 o grupo foi convidado pelo Pai de Santo Cícero Centrini da casa de Tambor de Mina Kamafêu de Oxóssi, para contribuir com o ressurgimento do tambor de crioula naquele terreiro[25].

Na prática de conjunto experimental do tambor de crioula no segundo semestre de 2015, desde os ensaios até a apresentação final, o que se observou foi a oportuna inclusão desta cultura musical no contexto universitário da UFMA, abrindo possibilidades de diálogo e entendimento com estudantes de vários cursos e pessoas de vários segmentos da sociedade. Observou-se que o tambor de crioula possibilitou a expressão do orgulho, resistência e identidade negras, tanto de alunos como de professores e trabalhadores da universidade. Além, é claro, do aprendizado da complexidade técnico-instrumental por parte daqueles que cursaram a disciplina ou aderiram às práticas voluntariamente. A prática contribuiu não somente para uma formação mais integral dos estudantes de licenciatura em música, como também, uma vez continuada, projeta melhorias no ensino de música para que as próximas gerações possam dissipar preconceitos étnico-raciais e religiosos.

Perspectivas não hierarquizantes das culturas musicais no meio acadêmico vêm sendo defendidas na área de etnomusicologia, desde pelo menos meados do século XX (NETTL, 2015). No contexto brasileiro contemporâneo, propõe-se uma abordagem que ultrapasse as fronteiras do estudo acadêmico para propor um explícito engajamento político-pedagógico de educadores musicais e etnomusicólogos em ordem de interferir diretamente na transformação social do país. Defende-se a necessidade de atender demandas sociais dos indivíduos que historicamente são objetos de estudo mas não têm ingerência nos rumos das pesquisas etnomusicológicas (LÜHNING, 2014). Neste sentido, abordagens que distanciam pesquisadores e pesquisados vêm sendo substituídas por metodologias mais participativas, colaborativas e dialógicas, em que os estudos musicais são conduzidos e finalizados com a colaboração horizontal de todos os envolvidos (LÜHNING et al., 2016. LÜHNING; TUGNY, 2016. ARAÚJO, 2018). A prática

[24] Os referidos mestres foram convidados pelos alunos Robson e Rafael e além de suas contribuições cantando, improvisando e tocando, ainda trouxeram saias que foram emprestadas às coreiras que quisessem dançar.

[25] Outras apresentações da Flor da Samaumeira em 2017 incluem o Encontro Regional Nordeste do Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM em 5 de maio; II Jornada científica do Centro de Ciências Sociais (UFMA) em 26 de maio; 'Quinta de Arte' no Centro de Ciências Humanas (UFMA) em 22 de junho. Em 2018 o grupo atuou em vários eventos incluindo o XVI Encontro Humanístico da UFMA. Em 2019 o grupo se apresentou na 11ª Bienal da União Nacional dos Estudastes (UNE) que ocorreu em Salvador (BA) de 6 a 10 de fevereiro.

colaborativa acima descrita, assim como a produção deste artigo, e o nascimento do grupo Tambor de Crioula Flor da Samaumeira, são resultados de uma concepção dialógica dos estudos musicais, por reconhecer que o desenvolvimento de tal processo pedagógico atendeu a uma demanda reprimida dos alunos afrodescendentes, que com a mediação do professor e a abertura do restante da turma possibilitaram esta realização coletiva.



Fig. 1: Grupo de Tambor de Crioula Flor da Samaumeira. Performance na Ágora do CCH - UFMA em 15 jul. 2016. Robinho em pé, tocando o tambor grande; Renato tocando o meião e Rafael tocando o crivador.

Conclusão

O relato acima procurou dar uma ideia, embora de forma bem resumida, da dinâmica da implantação da prática do tambor de crioula no curso de licenciatura da UFMA. Tal prática revelou que o conhecimento musical dos alunos é muitas vezes subestimado pelos professores, pelas instituições e pelo currículo dos cursos de Licenciatura em Música. Mostrou também que as culturas brasileiras de matriz africana não são adequadamente trabalhadas em algumas instituições, e muitas vezes isto está ligado à própria formação do professor que desconhece tais tradições e não se abre a conhecê-las mesmo quando ao seu redor ela é abundante. Neste trabalho constata-se que, para que haja a transformação desejada na formação dos futuros professores de música, é necessário que o estudo de música numa perspectiva intercultural não seja apenas um tema das aulas, mas sim que se oportunize a vivência do licenciando em música para que sua experiência seja reproduzida no futuro quando este se tornar professor. A universidade por meio de sua influência na sociedade tem a obrigação de assumir seu papel social no sentido de cumprir e garantir na prática o que a legislação educacional determina em suas leis específicas. Os acadêmicos de música possuem uma posição privilegiada para combater o racismo e vários tipos de discriminação social, pois sua atividade envolve diretamente a produção sonora de indivíduos pertencentes a várias culturas e classes sociais. Porém nada disso pode ser conquistado se não houver uma transformação radical nas instituições formadoras.

Referências

ARAÚJO, Samuel. From Neutrality to Praxis: The Shifting Politics in Ethnomusicology in the Contemporary World. In: POST, Jenifer C. (Org.). *Ethnomusicology*: A Contemporary Reader, v. 2. New York: Routledge, 2018. p. 67-79.

BAILY, John. Learning to Perform as a Research Technique in Ethnomusicology. *Ethnomusicology Forum*, v. 10, n. 2, p. 85-98, 2001.

_____. Ethnomusicology, Intermusability, and Performance Practice. In: STOBART, H. (Org.) *The New (Ethno)Musicologies*. Lanham, Scarecrow Press, 2008. p. 117-134.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adorne. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). *Educação musical e unidocência*: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-36.

BERLINER, Paul. *The Soul of Mbira*: Music and Traditions of the Shona People of Zimbabwe. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BLACKING, John. Field Work in African Music. In: De LERMA, Dominique-René (Org.). *Reflections on Afro-American Music*. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1973. p. 207-221.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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 Indígena", e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6o do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, referente a obrigatoriedade do ensino da arte, especialmente em suas manifestações regionais, em toda educação básica. Brasília, 2017.

CARVALHO, José Jorge de. *A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade*. Salão de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Série Antropológica n. 363, 2004.

_____. Los estudios culturales en America Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 229-251, jan. 2010.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. *The Meeting of Knowledges*: A Project for the Decolonization of Universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014.

CARVALHO, José Jorge de et al. Encontro de Saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. (Org.). *Etnomusicologia no Brazil*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 201-236.

CAMPBELL, Patricia Sheehan. *Music, Education and Diversity*: Bridging Cultures and Communities. New York: Teachers College Press, 2018.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Race-Based Affirmative Actions in Brazilian Public Higher Education: An Analytical Overview. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan. 2013.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo (Org.). *Tambor de Crioula*: ritual e espetáculo. 3.ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FINNEGAN, Ruth. Music, Experience, and the Anthropology of Emotion. In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard. (Org.). *The Cultural Study of Music*: A Critical Introduction. London: Routledge, 2012. p. 353-363.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos*: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HOOD, Mantle. The Challenge of "Bi-Musicality". *Ethnomusicology*, v. 4, n. 2, p. 55-59, May 1960.

INCTI - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br>. Acesso em: 19 dez. 2018.

IPHAN. *Plano de Salvaguarda do Tambor de Crioula*. São Luís: Publicação IPHAN, 2014.

LAMEIRA, Valéria Maia. *O (des)encontro do homem e da mulher no tambor de crioula do Maranhão*: considerações psicanalíticas. São Luís: EDUFMA, 2013.

LUCAS, Glaura et al. *Culturas musicais afro-brasileiras*: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. (Org.). *Etnomusicologia no Brazil*. Salvador: EDUFBA , 2016. p. 237-276.

LÜHNING, Angela. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 7-25, dez. 2014. http://dx.doi.org/10.5380/mp.v7i2.41501

LÜHNING, Angela et al. Desafio da etnomusicologia no Brasil. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela (Org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 47-92.

LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. *Etnomusicologia no Brasil*: reflexões introdutórias. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. (Org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: Editora da EDUFBA, 2016. p. 21-46.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan. 2012.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 6, p. 47-59, jul. 2011.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Revista de Economia Política*, v. 38, n. 3, p. 526-547, 2018.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology*: Thirty-Three Discussions. Champaign: University of Illinois Press, 2015.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: PENNA, Maura (Org.). *Música(s) e seu ensino*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 81-100.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun. 2014.

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

_____. *Educação musical e etnomusicologia*: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

_____. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio*: Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017. http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, v. 22, n. 1, 211-236, jun. 2016. http://dx.doi.org/10.20504/opus2016a2209

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

SCHIPPERS, Huib. *Facing the Music*: Shaping Music Education from a Global Perspective. New York, Oxford University Press, 2010.

Renato Moreira Varoni de Castro concluiu Doutorado pleno (PhD) em Etnomusicologia pela Queens University Belfast (QUB, 2014) com bolsa integral da CAPES, obteve o Mestrado em Musicologia Histórica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007) e o Bacharelado em Música com habilitação em Música Popular Brasileira pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2004). Tem experiência na área de música popular brasileira como músico, professor e pesquisador. Se dedica desde 2003 à investigação dos cordofones luso-brasileiros, sendo especialista na viola de arame. Interessa-se tanto pela pesquisa etnográfica das músicas de tradição oral e aural no Brasil, assim como pelo estudo transdisciplinar da música. De 2015 à 2017 trabalhou como professor do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão. Desde 2015 vem pesquisando a Dança do Tambor de Crioula em São Luís (MA). Em 2017 iniciou pós-doutorado na interface das áreas de educação musical e etnomusicologia no PGCult-UFMA. Em 2018 se classificou em primeiro lugar no concurso para o magistério superior em música da Universidade Estadual do Maranhão. renatovaroni01@gmail.com

Ricieri Carlini Zorzal possui Graduação em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2009). Recentemente concluiu pesquisa pós-doutoral na Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, na Alemanha, e tem publicado em importantes periódicos científicos nacionais e internacionais. Atualmente é professor associado I da Universidade Federal do Maranhão, onde tem atividades no curso de Graduação em Música-Licenciatura e é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (linha de pesquisa: Expressões e Processos Socioculturais). ricizorzal@gmail.com

Robson Cláudio Lopes dos Santos cursa Licenciatura em Música na UFMA, onde ajudou a criar, em 2015, o grupo de Tambor de Crioula Flor da Samaumeira. É militante do movimento negro pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN- MA), onde trabalha como professor de música (percussão, violão e guitarra), e integra o Bloco Afro-Akomabu, participando como instrumentista e cantor. Atua na cena cultural maranhense como coreiro de tambor de crioula e músico de reggae. Ultimamente vem se dedicando aos estudos etnomusicológicos. robsonsantos011@bol.com.br

Rafael Rocha Soares Neves é licenciando em Música da UFMA, onde participou ativamente para a criação do grupo de Tambor de Crioula Flor da Samaumeira (2015). É militante do movimento negro pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN- MA), onde integra o Bloco Afro-Akomabu, como bailarino. Ministra aulas de tambor de crioula no Instituto Federal do Maranhão (IFMA - São Luís-Maracanã). Atua intensamente como coreiro de tambor de crioula na cidade de São Luís e vem se dedicando aos estudos etnomusicológicos. rafael.neves1512@gmail.com