SABERES MUSICAIS QUILOMBOLAS, ESCOLA E UNIVERSIDADE: narrativas de formação de uma licencianda em Música

Comunicação

GTE 05: Educação Musical e Relações Étnico-raciais

Tainah Lauana Fernandes da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
lauanatainah61@gmail.com

Mário André Wanderley Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
mario.andre@ufrn.br

Fernando da Silva Marcolino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
fernandomarcolino97@gmail.com

Resumo: Este estudo colaborativo investiga as trajetórias musicais de uma jovem quilombola, estudante do curso de Licenciatura em Música. O objetivo é compreender como suas vivências escolares e comunitárias moldam sua identidade e futura prática docente. Na comunidade, a aprendizagem musical ocorre de forma oral, prática e intergeracional, integrada a vivências cotidianas e festivas, como os Negros do Rosário e o grupo Afro Regueiros, onde o *musicking* fortalece os laços de afeto e pertencimento. Em contraste, a educação básica da estudante foi marcada pela invisibilidade de sua cultura e pela falta de aulas de música, contrariando as diretrizes da Lei nº 10.639/03. Posteriormente, o ingresso em uma escola especializada complementou sua bagagem teórica, mostrando que a tradição oral e o ensino formal são complementares em sua formação. A escolha pela licenciatura surge do desejo de ensinar valorizando as raízes culturais e individuais dos alunos, transformando as lacunas de sua própria escolarização em compromisso pedagógico. Conclui-se que as práticas musicais quilombolas são fundamentais para a afirmação étnica e devem ser integradas de forma transversal na educação básica. Além disso, a representatividade desse público na universidade é indispensável para formar docentes preparados para acolher a diversidade cultural e promover uma educação de fato inclusiva.

Palavras-chave: Música quilombola; formação em música; educação musical.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação Musical têm demonstrado que os processos de aprendizagem musical são construídos em múltiplos espaços sociais, envolvendo experiências que transcendem os limites das instituições escolares e dos ambientes formalmente destinados ao ensino de música. Família, comunidade, grupos religiosos, manifestações culturais, mídias, redes de sociabilidade e práticas cotidianas constituem contextos relevantes para a construção de conhecimentos, valores, identidades e modos de se relacionar com a música. Nessa perspectiva, compreender trajetórias musicais implica considerar a diversidade de experiências que atravessam a vida dos sujeitos e os diferentes territórios nos quais suas aprendizagens são produzidas.

Entre os diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, as comunidades quilombolas possuem papel fundamental na salvaguarda de patrimônios culturais, saberes coletivos e formas próprias de organização da vida comunitária. Apesar da relevância dessas comunidades para a formação cultural do país, suas experiências e conhecimentos ainda ocupam espaço reduzido na produção acadêmica da área de Música, especialmente quando se trata das trajetórias de estudantes quilombolas que ingressam em cursos superiores de formação docente. Tal cenário torna ainda mais importante a produção de estudos que contribuam para compreender como diferentes experiências musicais são vividas, significadas e articuladas por esses sujeitos ao longo de seus percursos formativos.

Este trabalho tem como objetivo compreender as experiências musicais escolares e não escolares de uma jovem quilombola, estudante do curso de Licenciatura em Música. Interessa-nos investigar os espaços, práticas, relações e aprendizagens que marcaram sua trajetória musical, buscando compreender como essas vivências contribuíram para a construção de sua identidade musical e para sua formação como futura professora de Música. Mais do que identificar experiências isoladas, procura-se compreender os sentidos atribuídos pela própria participante aos diferentes momentos de sua trajetória, evidenciando as conexões estabelecidas entre comunidade, escola e universidade.

METODOLOGIA

O estudo assume caráter colaborativo, sendo desenvolvida por três autores que ocupam posições distintas, mas complementares, no processo investigativo. Além dos pesquisadores responsáveis pela sistematização e análise dos dados, a própria estudante cuja trajetória constitui o foco do estudo participa da construção do texto na condição de colaboradora e coautora. Essa opção metodológica busca reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos a partir da experiência vivida e favorecer a construção compartilhada das interpretações apresentadas, aproximando a pesquisa de perspectivas que valorizam a participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento.

Ao focalizar uma trajetória singular, este estudo não pretende representar a totalidade das experiências de estudantes quilombolas nem produzir generalizações sobre os processos de formação musical em comunidades quilombolas. Busca-se, antes, compreender como uma história de vida específica pode contribuir para ampliar as reflexões sobre Educação Musical, relações étnico-raciais, formação docente e diversidade cultural. Nesse sentido, a narrativa construída ao longo do trabalho constitui uma oportunidade de visibilizar experiências frequentemente pouco presentes na literatura da área, bem como de reconhecer os saberes produzidos nos diferentes contextos em que a música se faz presente na vida da participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas produzidas pela colaboradora evidencia que sua trajetória musical foi construída a partir da articulação entre diferentes espaços educativos, nos quais família, comunidade quilombola, manifestações culturais, religiosidade, escola e universidade ocupam papéis distintos e complementares. Longe de constituir uma formação linear, sua experiência revela um percurso marcado pela coexistência de processos educativos formais, não formais e informais, demonstrando que a aprendizagem musical antecede e ultrapassa os limites da escolarização.

A comunidade quilombola Boa Vista dos Negros, citada ao decorrer do texto, faz parte da zona rural da cidade de Parelhas, a 240km da capital potiguar, localizada na região do Seridó Oriental, ao sul do estado do Rio Grande do Norte. Esta comunidade foi campo para as pesquisas de Cavignac (2007a), Silva (2012), Souza (2017) e Santos (2020) em seus aspectos territoriais, sociais e educacionais, permitindo um detalhamento da sua criação e formas de transmissão dos saberes. Nela ocorre a devoção à Nossa Senhora do Rosário, por meio da Irmandades dos Negros do Rosário, no qual toda a comunidade se mobiliza com os preparativos para o festejo. Outras atividades culturais são identificadas nos relatos sobre a a Boa Vista dos Negros, a exemplo do Afro Regueiros, grupo percussivo que traz em sua musicalidade o discurso dos Blocos Afro agregados a sua identidade quilombola.

A comunidade quilombola como primeiro território de educação musical

Desde o início da entrevista, observa-se que a participante não apresenta sua história a partir da escola ou da música, mas da comunidade e da família. Sua identidade musical emerge, inicialmente, como identidade quilombola. Ao narrar sua infância, afirma:

> *Minha mãe nasceu no quilombo da Boa Vista [...] e desde o meu nascimento vou para Boa Vista ficar o máximo de tempo possível. A comunidade atualmente é majoritariamente composta por pessoas pretas da minha família [...]. A partir dos primeiros anos de idade, os filhos são ensinados a ajudar na agricultura familiar e na cultura da comunidade, ajudando a preservar o patrimônio cultural que é os Negros do Rosário. [...] A comunidade [...] está rica de ensinamentos culturais que passam de pais para filhos.*

Esse relato evidencia que os processos educativos presentes na comunidade não se restringem à transmissão de técnicas ou conhecimentos específicos. O aprendizado ocorre como parte da própria vida comunitária, envolvendo práticas de trabalho, religiosidade, relações familiares, festividades e manifestações culturais. Essas atividades fazem parte da afirmação étnica dos moradores da comunidade quilombola, que utilizam de expressões artísticas para referenciar a sua ancestralidade africana (Cavignac, 2007a, p.97). A educação musical, nesse contexto, não aparece como uma atividade isolada, mas integrada ao conjunto

das práticas sociais que constituem a identidade da comunidade. A própria forma como a colaboradora descreve sua relação com o quilombo reforça essa compreensão:

> *Minha relação com a comunidade seria de uma filha, neta, sobrinha, prima e atualmente faço parte da Irmandade do Rosário. [...] A relação entre os meus familiares é de carinho e afeto [...]. Sempre fazemos uma festa muito grande nos aniversários [...].*

A música, portanto, não ocupa apenas um espaço performático ou artístico. Ela estrutura vínculos familiares, produz pertencimento, organiza celebrações e fortalece relações comunitárias. Trata-se de uma prática social permanente, inserida no cotidiano das pessoas, aproximando-se da compreensão proposta por Christopher Small (1998), segundo a qual fazer música significa produzir relações sociais, e não apenas executar repertórios.

Essa dimensão coletiva aparece de maneira ainda mais evidente quando a participante descreve as manifestações culturais presentes na comunidade:

> *A principal atividade da cultura da comunidade seria os Negros do Rosário, uma manifestação em prol da adoração a Nossa Senhora do Rosário [...]. Outro movimento cultural na comunidade é o grupo Afro Regueiros [...]. Atualmente as práticas musicais ativas da comunidade são os Afroregueirinhos e a manifestação dos Negros do Rosário.*

Percebe-se que as manifestações musicais constituem importantes espaços de continuidade histórica. Crianças, jovens, adultos e idosos compartilham práticas musicais que permanecem vivas justamente porque são incorporadas à dinâmica cotidiana da comunidade. Dessa forma, a Irmandade dos Negros do Rosário atua como uma ponte geracional, no qual as tradições são transmitidas pelos grupos familiares participantes da festa. Esses ensinamentos ocorrem através da dança do espontão, do toque dos tambores ou na participação do reisado, evidenciando o protagonismo dos quilombolas e sua ancestralidade (Silva, 2012). Além disso, a festa promovida pela comunidade, também atua como uma visibilidade político-econômica, proporcionando a divulgação das atividades desenvolvidas para o centro urbano e demais regiões vizinhas.

Não se trata, portanto, de manifestações realizadas apenas para preservação patrimonial ou apresentações públicas, mas de práticas vividas como parte da existência coletiva.

Aprender música vivendo a cultura

Um dos aspectos mais significativos da narrativa refere-se às formas pelas quais a participante descreve seus processos de aprendizagem musical. Ao ser questionada sobre como aprendeu música, ela responde: "*O aprendizado passa de pai para filho através da visualização dos movimentos, motivação para participar das atividades em todos os eventos e o ensino da oralidade*". E mais adiante, amplia essa descrição:

> *A partir do momento em que o pai carrega o seu filho no colo enquanto pula os Negros do Rosário, esse filho já está exposto a essa cultura. [...] Mesmo que a festa aconteça duas vezes ao ano, no decorrer do tempo as crianças fazem questão de colocar os Negros do Rosário na internet para ouvir no momento que quiser ou até mesmo pegar qualquer coisa para ficar batendo e fazendo o ritmo [...]. Então não existe uma maneira correta de ensinar ou alguém unicamente que ensine.*

Esse trecho sintetiza uma concepção de aprendizagem profundamente distinta daquela predominante nas instituições escolares. Não existe professor único, currículo formal ou sequência didática previamente organizada. O conhecimento circula entre diferentes gerações, sendo produzido por meio da observação, da imitação, da escuta, da repetição e da participação nas práticas coletivas. Essa lógica reaparece quando descreve como os conhecimentos musicais são transmitidos:

> *Um primo ensina o outro, um tio ensina seus sobrinhos e as crianças ensinam as outras crianças [...]. Não existe um jeito certo de pular, porém com a vivência, a musicalidade e a ginga, ao decorrer do tempo, a pessoa consegue dançar igual aos mais velhos.*

Observa-se que ensinar e aprender deixam de constituir papéis rigidamente separados. Todos aprendem e ensinam simultaneamente, conforme participam das práticas culturais da comunidade. Outro aspecto particularmente interessante refere-se à centralidade da escuta na formação musical da colaboradora. Ela afirma:

> *Um exemplo importante é a forma como o ouvido é muito bem trabalhado, fazendo com que muitos toquem perfeitamente só escutando e repetindo, sem utilizar a teoria para tocar os instrumentos.*

Em seguida acrescenta:

> *A comunidade me ajudou muito no meu desenvolvimento auditivo e também auxilia bastante para identificar onde estou desafinando nas minhas músicas no canto lírico e no canto coral.*

Esse relato desconstrói perspectivas hierarquizantes que frequentemente colocam a teoria musical escrita como condição necessária para o desenvolvimento musical. A narrativa evidencia que competências sofisticadas de percepção, memória sonora, escuta analítica e reprodução musical podem ser produzidas em contextos comunitários nos quais predominam processos de aprendizagem oral.

A invisibilidade das culturas quilombolas na escola

Se a comunidade aparece como espaço fértil para o desenvolvimento musical, a experiência escolar é marcada por sucessivas ausências. Ao recordar sua educação básica, a participante afirma:

> *Música era uma arte pouco trabalhada nas escolas onde eu estudei. Todos os professores de Artes eram formados em Artes Visuais [...]. Nunca tive um profissional de música dando aula no meu ensino básico.*

Mais do que a ausência da disciplina, chama atenção a ausência de reconhecimento de sua própria identidade cultural. Segundo relata, "Nenhuma escola me ensinava nada sobre as comunidades e não abriam espaço para a cultura da minha comunidade. Não existiam atividades sobre isso e os projetos nunca valorizavam o ensino da cultura dos povos tradicionais. ". Em outro momento, reforça: "Não havia nenhuma atividade com o intuito de ensinar os valores, a história e a cultura das crianças."

Esses relatos evidenciam um profundo desencontro entre os conhecimentos produzidos pela comunidade e aqueles legitimados pela escola. Embora a estudante carregasse uma intensa vivência musical desde a infância, tais saberes permaneceram

praticamente invisíveis durante toda sua escolarização. Essa invisibilidade revela desafios importantes para a efetivação das políticas de valorização da história e cultura afro-brasileira e quilombola no currículo escolar. A não utilização de uma cultural local, contrasta com os direcionamentos estabelecidos pela BNCC e pela lei nº 10.639/03, negando o direito dos estudantes a "uma educação que combate o racismo e que reconhece e celebra as contribuições do povo negro na formação da sociedade nacional" (Martins *et al*, 2026, p.11). Mais do que inserir conteúdos sobre quilombos em datas comemorativas, a narrativa sugere a necessidade de reconhecer os próprios estudantes como portadores de conhecimentos musicais legítimos. Outro aspecto significativo refere-se à própria organização curricular da escola. A participante afirma:

> *No terceiro ano do ensino médio, a escola não tinha aula de Artes e Educação Física, só tinha matérias para os alunos estudarem para o ENEM. A grade curricular retratava Artes e Educação Física como matérias desnecessárias.*

Esse trecho evidencia como determinados modelos de escolarização acabam reduzindo experiências artísticas em nome de uma preparação instrumental para exames, limitando as possibilidades de formação estética, cultural e identitária dos estudantes.

Entre diferentes territórios formativos

Apesar das limitações encontradas na escola regular, outros espaços ampliaram sua formação musical. Ao falar sobre a escola especializada, afirma: "Foi onde me aprofundei na parte teórica da música e na prática". Entretanto, ela não coloca esse espaço acima da comunidade. Pelo contrário, reconhece que ambas desempenharam funções distintas: "Outro espaço importante foi ter uma experiência única que é pertencer a uma comunidade que vive de música em todo seu território e história. Mais adiante, sintetiza essa complementaridade:

> *"Aprendi termos básicos da musicalidade a partir da vivência musical [...]. Passei a distinguir diferentes ritmos [...]. Já na escola especializada passei a trabalhar mais a teoria."*

Sua narrativa sugere que teoria e prática, oralidade e escrita, tradição e institucionalização não aparecem como experiências opostas, mas como dimensões complementares de sua formação.

Tornar-se professora de música

Por fim, a escolha pela Licenciatura em Música revela que sua trajetória ultrapassa o desejo de tornar-se musicista. Ao explicar por que escolheu a docência, afirma:

> *Outro momento que percebi que não me encaixaria em outro curso da faculdade foi me dedicar a ensinar as outras pessoas o que eu gostaria de ter sido ensinada, da forma que as pessoas ficam confortáveis com o que estão aprendendo e de acordo com suas crenças, raízes e gosto pessoal.*

Esse trecho talvez sintetize toda a trajetória apresentada ao longo da entrevista, reafirmado nas palavras de Cavignac (2007a) nos quais “os remanescentes de quilombo de Boa Vista que foram, tradicionalmente, objeto de pesquisa, tornam-se, cada vez mais, pesquisadores e advogados da sua própria causa, produzindo uma reflexão crítica sobre a história” (Cavignac, 2007a, p.17). Essa representatividade de saberes tradicionais no ambiente acadêmico, dentro do discurso de uma pesquisadora que vivencia intrinsecamente o que é debatido, solidifica a luta por uma educação que reconheça a cultura negra de forma transversal.

Sua escolha pela docência nasce justamente da percepção das lacunas existentes em sua escolarização. Ao desejar ensinar "o que eu gostaria de ter sido ensinada", a colaboradora reivindica uma educação musical que reconheça as culturas quilombolas, valorize diferentes formas de aprender música e considere as experiências culturais dos próprios estudantes como ponto de partida para a prática pedagógica.

Nesse sentido, sua narrativa permite compreender que sua formação docente não começa na universidade, mas muito antes dela, nas experiências vividas em sua comunidade,

nos batuques dos tambores, nas festas dos Negros do Rosário, nos encontros familiares e nas aprendizagens compartilhadas entre diferentes gerações. É justamente a articulação entre esses diferentes territórios educativos que constitui a singularidade de sua trajetória e amplia as possibilidades de reflexão sobre os processos de formação de professores de Música comprometidos com a diversidade cultural brasileira.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, constata-se que os saberes provenientes de uma comunidade quilombola consolidam o caráter identitário de seus moradores pelo pertencimento ao território, espaço onde o *musicking* atua como fator étnico formativo. Uma criança que observa seus familiares dançando, tocando e cantando cresce motivada pelo desejo de manter vivas essas tradições.

No entanto, essa cultura afro-brasileira precisa ser integrada à educação básica de modo transversal aos currículos e contínuo no calendário escolar, superando a sua abordagem restrita a momentos puramente comemorativos. No ensino superior, a representatividade de estudantes quilombolas contribui diretamente para a formação de docentes aptos a lidar com essa mesma realidade em sua atuação profissional. Assim, vivenciar diferentes saberes durante a graduação prepara o futuro professor para compreender e incluir a pluralidade cultural de seus alunos.

Por fim, faz-se necessário ampliar o debate sobre a representatividade quilombola na educação básica e no ensino superior, evidenciando as conexões entre os saberes tradicionais e a música. A voz de sujeitos historicamente e estruturalmente silenciados necessita de notoriedade e respeito, consolidando uma discussão profícua sobre uma educação digna, emancipatória e inclusiva às diversas realidades brasileiras.

Referências

CAVIGNAC, Julie (org.); MELO, José Antônio Fernandes de; RODRIGUES Junior, Gilson José; SANTOS, Sebastião Genicarlos dos. *Relatório antropológico da comunidade quilombola de Boa Vista (RN). Complementação.* Natal, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2007a.

CAVIGNAC, Julie A. *Os filhos de Tereza:* narrativas e religiosidade na Boa Vista dos Negros/RN. Revista TOMO, n. 11, p. 77–102, 2007b. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/download/448/365>. Acesso em: 14 de julho de 2026.

MARTINS, A. C. S.; SANTOS, A. R. P.; SANTOS, W. R. *A Dança do Boilé na sala de aula:* conectando a BNCC, a Educação do Campo e a cultura quilombola. Música na Educação Básica, v. 15, n. 18. 2026. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/349>. Acesso em: 14 jul 2026.

SANTOS, Sebastião Genicarlos Dos. *Parentes, vizinhos e compadres:* estratégias de resistência e relações interraciais na Boa Vista dos Negros. 2020. Dissertação – UFRN, Natal, 2020.

SILVA, Bruno Goulart Machado. *Nego veio é um sofrer:* uma etnografia da subalternidade e do subalterno numa irmandade do Rosário. 2012. 174 f. dissertação – UFRN, Natal, 2012.

SMALL, Christopher. *Musicking:* the meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan Univ. Press , 2010.

SOUZA, Suély Gleide Pereira De. *Quilombo Boa Vista dos Negros:* Cultura, Escola e Cidadania. 2017. 411 f. Tese – Universidade do Minho, Braga, 2017.