



Parentes: Uma experiência PIBIDiana sobre sonoridades indígenas na escola

Daniel de Andrade Duarte¹

Giselle Iris Albuquerque Barbosa²

Linaldo Lima da Silva³

Hugo Ramos da Silva⁴

Gabriela de Almeida Apolonio⁵

Resumo: Este relato de experiência apresenta as atividades do projeto “Sonoridades Indígenas de Pernambuco”, realizadas na Escola Municipal de Tempo Integral Vereador Antônio Januário, em Jaboatão dos Guararapes – PE, pelos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Música da UFPE, com base na Lei nº 11.645/2008. Com fundamentação em autores como Tugny (2012), Queiroz (2020), Souza (2021) e Santos (2020), o trabalho descreve intervenções em turmas do 7º ano e da Educação Especializada durante março e abril de 2025, planejadas para cinco semanas, visando construir conhecimento sobre os povos indígenas do Nordeste e suas sonoridades. As atividades incluíram estudo de formas de fazer e cantar, culminando em oficina de confecção de maracás e composição de um Toré, promovendo a partilha de saberes tradicionais, o ensino colaborativo da música e a experiência docente na educação básica.

Palavras-chave: educação musical, escola básica, ensino de música, sonoridades indígenas, BNCC.

1. Introdução

Este relato de experiência apresenta as vivências de estudantes da Licenciatura em Música/UFPE dentro do Programa de Bolsa de Iniciação à docência em uma escola municipal da Rede Básica de ensino de Jaboatão dos Guararapes. O programa iniciou com atividades na Escola Municipal Vereador Antônio Januário em fevereiro de 2025, introduzindo oito bolsistas a escola, para observação e acompanhamento da prática docente do ensino da música na rede de Jaboatão dos Guararapes, com objetivo da realização de futuras intervenções

1 Estudante do curso de Licenciatura em Música - CAC – UFPE. Bolsista PIBID – Música/UFPE; Email: daniel.dad@ufpe.br

2 Estudante do curso de Licenciatura em Música - CAC – UFPE. Bolsista PIBID – Música/UFPE; Email: albuquerque.barbosa@ufpe.br .

3 Estudante Egresso do curso de Licenciatura em Música - CAC – UFPE. Bolsista PIBID – Música/UFPE entre os meses de dezembro/2024 e maio/2025; Email: linaldo.lima@ufpe.br .

4 Estudante do curso de Licenciatura em Música - CAC – UFPE. Bolsista PIBID – Música/UFPE; Email: hugo.ramoss@ufpe.br .

5 Professora de Música da Rede básica de ensino do Município de Jaboatão dos Guararapes, Metra em Música e Sociedade. Supervisora do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Música – CAC/UFPE, pela Escola Municipal de Tempo Integral Vereador Antonio Januário (Massangana, Jaboatão dos Guararapes/PE). E-mail: gabriela.apolonio@ufpe.br .

pedagógicas, integradas ao currículo da escola. Entendendo a intervenção pedagógica, neste caso, como um conjunto de ações planejadas e intencionais - com base nas observações das aulas de música -, de maneira a experienciar o processo de ensino-aprendizagem na escola básica, com vistas no desenvolvimento de competências e habilidades docentes. Ela se baseia num diagnóstico da situação (a aula observada), permitindo a criação de estratégias personalizadas, que podem incluir atividades específicas ou monitoria com uso, ou não, de recursos didáticos e TICs.

Assim sendo, ainda no primeiro bimestre letivo foi apresentada uma proposta pedagógica para realização dessas intervenções com o tema “Parente: Ensino da música na escola básica pela perspectiva indígena”. Sob a orientação da Supervisora PIBID, construímos coletivamente o planejamento para as intervenções. Ele teve por base o planejamento bimestral, oficial do componente música da escola, seguindo um modelo tradicional - com base na BNCC -, e inclui estratégias pedagógicas detalhadas para desenvolver habilidades nos alunos, contemplando tanto a avaliação processual (acompanhamento e registro do progresso) quanto a avaliação escrita (provas, atividades, pesquisas) e práticas.

No caso dos bolsistas a proposta teve como foco os conhecimentos musicais e as sonoridades indígenas, abordando elementos como o **toré**, os toantes, as furnas e as **linhas**, os instrumentos dos povos indígenas de Pernambuco. Também contemplou conteúdos sobre o **SPI (Serviço de Proteção aos Índios, precursor da FUNAI)**, a historicidade indígena pré-colonial, colonial, pós-colonial e contemporânea, cosmovisões indígenas (como encantados e praiás), a **Jurema Sagrada** e o **catimbó**, bem como a influência dos calendários gregoriano e indígena. O aprendizado musical, para além do que foi construído para a escola tradicional, foi baseado na oralidade, transmitida pelos mais velhos, nas trocas e partilhas de conhecimentos e saberes entre os pares, reforçando a importância da tradição e da memória coletiva, numa forma prática de decolonizar ou contra colonizar, como diria Nego Bispo.

O objetivo principal foi promover um aprendizado significativo, que aproximasse os alunos das sonoridades tradicionais indígenas e, ao mesmo tempo, instigar a reflexão sobre a visão eurocêntrica que historicamente delimitou o conceito de música, com base em Souza (2020), Marcelino e Beneike (2014), Tugny (2012), Queiroz (2020), Elliot (2018) e Cleomar Andeson dos Santos (2020). Nesse processo, buscamos inicialmente valorizar a contextualização sócio-histórica e cultural dos povos indígenas, trazendo para a sala de aula elementos de sua tradição oral e musical, a problematização da visão eurocêntrica de música, com a riqueza das sonoridades indígenas de Pernambuco, como os toantes, o Toré (em suas dimensões festiva e religiosa), as linhas, os cantos e o coco. Outro eixo importante trabalhado,

foi o estudo das instrumentalidades indígenas, incluindo maracás, gaitas, flautas (pifes) e apitos. Esses instrumentos, muitas vezes confeccionados artesanalmente, possibilitaram uma aproximação prática dos alunos com os corpos sonoros, estimulando a percepção musical para além da lógica ocidental. Além disso, os conhecimentos trabalhados dialogaram com as expressões socioculturais mais amplas, como a culinária, as indumentárias, as vestimentas e a dança, que reforçam a dimensão estética e simbólica da cultura indígena.

O planejamento foi organizado para o 1º bimestre, contemplando cinco encontros com as turmas do 7º B, 7º C. Os conhecimentos abordados consistiram nas reflexões sobre os conceitos sobre o que é música(s) na contemporaneidade, problematizando a visão eurocêntrica da definição de música; sobre as sonoridades indígenas de Pernambuco, observando os toantes, Torés, linhas, furnas e cantos, fazendo um *link* com as músicas de nossa tradição popular, como o coco; os corpos sonoros indígenas pernambucanos, como os maracás, gaitas, flautas (pifes) e apitos, a partir do contato direto, construção e composição musical. Todos esses conhecimentos musicais, foram apresentados aos estudantes sem perder a dimensão sociocultural dessas expressões da tradição, trazendo sempre para a sala de aula a compreensão das músicas e sonoridades, também a partir das indumentárias, vestimentas, culinária e dança, o que alguns colocaria no escopo do Patrimônio Imaterial.

O atual artigo, é um relato de experiência que apresenta as atividades realizadas nesse período na escola, com o tema já apresentado e seus resultados. Essa atividade favoreceu a valorização das culturas indígenas como patrimônio imaterial de grande relevância para a formação cidadã dos alunos, permitindo que o conhecimento musical fosse compreendido em sua diversidade, oralidade e riqueza simbólica.

2. O ensino da música na escola básica e as epistemologias indígenas e decoloniais em crítica à hegemonia eurocêntrica

A fundamentação teórica apresentada propõe explorar a intersecção entre educação musical e as perspectivas **decoloniais**. Trata-se de uma abordagem crítica que busca visibilizar e legitimar epistemologias e práticas que foram marginalizadas pela matriz colonial de poder, uma vez que, dentro dos processos de formação musical em nosso país, historicamente, o ensino da música esteve ligado a um conhecimento hegemônico da música ocidental, que rejeitou, por anos modelos de ensino aprendizagem que não estivessem dentro deste “padrão”. Os textos de Luan de Souza (2020), André Marcelino e Viviane Beneike

(2014), Rosagela Tugny (2012), Luiz Ricardo Queiroz (2020) e Elliot (2018), nos forneceram a base para esta discussão entre o nosso grupo.

A educação musical tradicional, tem sido historicamente estruturada a partir de uma matriz eurocêntrica, que privilegia a música de concerto e suas teorias. Queiroz (2020) argumenta que o ensino em música no Brasil reproduz um modelo alienígena e elitista, ignorando as diversas manifestações musicais brasileiras. Ele propõe uma decolonização do currículo, questionando a própria noção de "música" a partir de uma perspectiva diversa e plural. O autor evidencia como as hierarquias acadêmicas invisibilizam saberes musicais de matrizes africanas e indígenas no Brasil, reforçando o que Quijano (1992) denominou **"colonialidade do saber"**. Souza (2020) complementa essa crítica ao propor um caminho prático. Ele utiliza os sambas do Recôncavo Baiano como estudo de caso para evidenciar um sistema musical completo e autônomo, com suas próprias lógicas e sistemas de aprendizagem, produção e circulação. Souza ainda defende a inserção desses saberes na educação musical dita "formal", não como "conteúdo folclórico", mas, como uma epistemologia musical válida, que deve ser ensinada a partir de sua própria gramática e contexto. Questionando a centralidade da instituição escolar como único *locus* de aprendizagem musical, Souza (2020) propõe ainda um olhar para as aprendizagens musicais ditas informais e para a figura dos mestres tradicionais.

Trazendo para o ambiente escolar, Tugny (2012) defende que o espaço escolar deve ser o *locus* da colaboração entre os mestres da tradição oral, em especial das tradições negra e indígenas. A autora argumenta que esses mestres são os verdadeiros detentores de saberes musicais ancestrais e que sua inclusão no ambiente escolar não é apenas uma questão de diversidade, mas de legitimidade e propõe um diálogo horizontal, onde a escola reconhece a autoridade e o conhecimento dos mestres, subvertendo a hierarquia que normalmente coloca o professor formal como o único detentor do saber. Essa aproximação é uma forma de combater a colonialidade do saber, permitindo que a escola se torne um espaço de encontro e de troca de conhecimentos, e não apenas de imposição do que Queiroz (2020) chamou "currículo único".

Para construir uma educação musical verdadeiramente plural, é preciso questionar a hegemonia dos modelos eurocêntricos e valorizar as epistemologias e práticas musicais de matriz africana e indígena e de nosso imenso território. Essas abordagens não se limitam a "incluir" músicas brasileiras no currículo, mas sim a reestruturar o pensamento pedagógico, reconhecendo os saberes populares e tradicionais, as comunidades de prática com seus

processos de ensino-aprendizagem e a figura do mestre tradicional como um dos pilares de uma educação musical mais justa e representativa. A proposta apresentada é romper com a lógica da colonialidade do saber para construir uma educação musical que seja, de fato, reflexo da riqueza cultural e musical do Brasil.

Segundo Elliot (2018), a música na educação, assim como suas práticas musicais, está ligada à cultura e a identidade dos povos, sendo esse, além de um meio de comunicação e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma das suas principais formas de expressão e organização de pensamentos, capturando em si a pluralidade de identidades sonoras existentes no mundo. É indispensável que a música e sua prática educacional, não seja descolada do contexto que está inserida, ou seja, do seu contexto social. O fortalecimento cultural construído através da prática da educação musical nas escolas públicas, se estabelece na incorporação dos conhecimentos musicais com ações criativas, como criar, vivenciar, apreciar e interpretar música. As experiências dentro da sala de aula quando abordada de maneira diversificada traz à tona uma construção coletiva dos saberes e troca de vivência entre os alunos, o que torna o ensino aprendizagem mais consciente e compreendido.

Partindo desses pressupostos, entenderemos o que Andeson Cleomar dos Santos (2020) apresenta como as musicalidades e sonoridades indígenas Pankararu. Essas anotações serviram como base para a construção do projeto pedagógico “Parente: Ensino da música na escola básica pela perspectiva indígena” das intervenções em sala de aula. O autor trouxe como objetivo principal analisar a música e a sonoridade do ritual da Corrida do Imbu como elementos centrais para a manutenção da identidade e da cultura do povo indígena Pankararu, que habita o sertão de Pernambuco. Ela explora como a prática ritual da "Corrida do Imbu" e suas manifestações sonoras — os **torés** (cantos festivos e rituais) e os **toantes** (cantos de sagrados e ritualísticos) — são fundamentais para a afirmação e reafirmação da identidade Pankararu diante das pressões e apagamentos históricos causados pela sociedade não indígena.

Utilizando sua própria experiência e vivência como uma importante ferramenta de análise, o que confere ao trabalho uma perspectiva "de dentro", ou seja, “uma pesquisa de um indígena sobre seu próprio povo”, Andeson Pankararu (2020) apresenta algumas questões sobre as manifestações sonoras de seu povo, sendo elas:

1. **A música como memória e resistência:** O autor argumenta que os sons e cantos da Corrida do Imbu não são apenas expressões artísticas, mas “veículos de memória

ancestral”. Eles carregam consigo a história, as cosmologias e as lutas do povo Pankararu, atuando como ferramentas de resistência cultural e política.

2. **O corpo e o som:** Andeson Pankararu destaca a forte relação entre o corpo, o movimento e o som durante a corrida. A dança, a percussão e os cantos estão intrinsecamente ligados, e é nessa totalidade de expressões que a identidade indígena é reforçada e transmitida para as novas gerações.
3. **A Corrida do Imbu como ritual de passagem e de poder:** O ritual é descrito como um momento crucial para a reafirmação da espiritualidade e da força do povo Pankararu. É um espaço onde se fortalecem laços comunitários e se manifesta a autonomia e a capacidade de organização da comunidade.
4. **A crítica a colonialidade:** O texto se alinha a uma perspectiva decolonial, criticando a visão hegemônica que invisibiliza os saberes e práticas indígenas. O trabalho de Andeson Santos se apresenta como ato de reparação epistemológica, ao dar voz e centralidade a um conhecimento produzido e vivenciado pelo próprio povo.

A cosmovisão dos saberes indígenas considera o universo em sua totalidade e colocam o ser humano em uma complexa rede de relações que integram a vida como um todo que nela coexistem maneiras distintas de pensar e viver (Bonin, 2015).

3. A Escola onde desenvolvemos a atividade

A escola onde foram realizadas as atividades que aqui serão descritas, é uma escola de Tempo Integral da rede. Foi integrada ao programa de Escola Cívico Militar em 2022 e ao programa de escolas de tempo integral do município em 2023, sendo transformada em escola cidadã (ainda com a presença dos militares). Está localizada no bairro de Massangana na cidade de Jaboatão. É uma escola composta por 12 salas de aula (12 turmas) do ensino fundamental - anos finais, sendo três turmas do 6º, três turmas do 7º, duas turmas do 8º e quatro turmas do 9º ano com 427 alunos matriculados atualmente. A escola ainda é equipada com uma biblioteca, uma sala de atendimento educacional especializado (AEE) e uma sala para atendimento psicossocial, que, no último mês de agosto, foi transformado em sala de música. O Projeto Político Pedagógico da escola tem como norte principal o protagonismo infanto juvenil, a partir do Grêmio Estudantil e dos projetos com participação ativa dos estudantes: Coral Respeita Januário; Grupo de Ordem Unida Elite Januário, grupo de Dança da escola e o do Jornal Januário News.

4. É hora de Intervir!

a) O Projeto “Parente: Ensino da música na escola básica pela perspectiva indígena”

A proposta “Parente: Ensino da música na escola básica pela perspectiva indígena”, é um projeto pedagógico que visa a realização de vivências que explorem o universo sonoro dos povos indígenas do Nordeste, mais especificamente, de Pernambuco, como forma não apenas de contemplar a Lei Federal 11.645/2008, que altera a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, mas, antes de tudo, visa promover na sala de aula, novas epistemologias sonoras e do ensino da música, a partir da partilha do conhecimento, da vivência, da prática musical e sonora, da experiencição e do fazer sonoro-musical. Neste processo, o ato de ouvir, observar e imitar é elemento crucial para o ensino-aprendizagem, além das práticas coletivas e colaborativas; pela promoção e vivência de diferentes manifestações musicais e sonoras brasileiras não hegemônicas, favorecendo o “respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BNCC, p. 193); promovendo o respeito e reconhecimento dos elementos constitutivos de nossa cultura e sociedade e de nossa diversidade cultural para a construção do conhecimento a partir de experiências práticas em música; desenvolvendo uma aprendizagem contínua, compreendendo as diferentes cosmovisões e dimensões da vida social e cultural no Brasil.

O projeto “Parente[...]” surge como uma via de mão dupla, no qual a formação do professor de música deve partir da grande diversidade cultural existente no Brasil que partilha de imensa riqueza e pluralidade sonora nas suas múltiplas expressões timbrística, linguística, étnico-racial, religiosa relacionando às práticas sonoro-musicais vivas e existentes; nos saberes a serem explorados e vivenciados pelos estudantes da rede básica de educação (Tugny, 2012). Desta maneira, os bolsistas foram expostos a situações diversas na prática pedagógica que possibilitaram o compartilhar dessa pluralidade de saberes na construção de uma prática docente, livre das amarras construídas para o ensino da música no Brasil.

O projeto foi planejado para ser realizado com a carga horária de 10 horas/aula e a duração de 5 semanas, nas turmas de 8º anos A e B, 7ºs anos B e C. Para tanto, pensando em construir um conhecimento pautado na historicidade e cosmovisão indígenas, o planejamento contou por apresentar um universo das músicas e sonoridades indígenas de Pernambuco, com seus toantes, torés, cantos, furnas, linhas e instrumentos que os acompanham, que seriam

construídos em uma oficina de confecção de maracás e composição musical. O planejamento, construído de maneira coletiva, ficou da seguinte maneira:

Data	CONTEÚDOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS	DURAÇÃO
1ª SEM	Povos indígenas do Brasil	<i>PATRIMÔNIO CULTURAL</i>	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, [...] incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	(EF08AR34.3JAB) Entender o papel das matrizes indígena, africana e europeia na secularização do saber e fazer artístico brasileiro, suas intersecções e resultantes. (EF08AR34.5JAB) Desenvolver postura ética, estética e senso crítico em relação às formas de representação patrimonial, sua valorização e preservação.	1h/a
	Cosmovisão sonora indígena do Brasil	<i>MATERIALIDADES</i>	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo sonoridades, timbres e características de instrumentos musicais diversos.	(EF08AR21.6JAB) Desenvolver práticas sonoras diversas de forma individual, coletiva e colaborativa, observando e valorizando a construção do conhecimento por meio da música.	1h/a
2ª SEM	Instrumentos tradicionais Indígenas de Pernambuco			(EF08AR21.3JAB) Reconhecer sonoridades, timbres e particularidades de instrumentos musicais diversos, sua origem e evolução.	2h/a
3ª SEM	Confecção de Instrumentos de Maracá	<i>MATERIALIDADES</i>	IDEM	(EF08AR21.6JAB) Desenvolver práticas sonoras diversas de forma individual, coletiva e colaborativa, observando e valorizando a construção do conhecimento por meio da música.	2h/a
	O Toré	<i>NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL</i>	(EF69AR22) Explorar, identificar e relacionar diferentes formas de registro musical não convencional (como partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer princípios da notação musical convencional em suas diversas expressões.	(EF08AR22.5JAB) Ser capaz de perceber e executar as marcações dos tempos do compasso através da música e com interfaces na dança.	2h/a
4ª SEM	Indumentárias, vestimentas e Culinárias dos povos indígenas de Pernambuco	<i>MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS</i>	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.), distinguindo o erudito e o tradicional.	(EF08AR33.1JAB) Analisar os aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, suas características e finalidades.	2h/a
				(EF08AR33.3JAB) Compreender as narrativas eurocêntricas de pensamento e produção artística e dos conceitos de arte nelas preconizados, ampliando a compreensão das expressões autênticas da arte brasileira.	
5ª SEM	Criação Coletiva a partir do toante da linha e do toré	<i>PROCESSOS DE CRIAÇÃO</i>	(EF69AR23) Explorar, criar e aprimorar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	(EF08AR23.1JAB) Explorar e criar improvisações e composições musicais baseadas nas diversas matrizes estéticas e culturais. (EF08AR23.2JAB) Aprimorar improvisações musicais, utilizando vozes, sons corporais e instrumentos convencionais e alternativos.	2h/a

b) Sonoridades indígenas para uma turma do 7º ano

Às terças-feiras, aconteceram os encontros com o segundo grupo: uma turma do 7º ano B da escola. O planejamento foi organizado inicialmente, contemplando cinco encontros com a turma indicada. A organização dos conhecimentos e planejamento das atividades buscou equilibrar teoria e prática e foi acompanhada por diferentes estratégias pedagógicas, a partir dos pilares:

- **Estratégia pedagógica:** atividades dialogadas, vivências sonoras e análise comparativa entre música ocidental e sonoridades indígenas;
- **Avaliação processual:** observação contínua do envolvimento e do progresso dos alunos durante os encontros;
- **Avaliação escrita:** atividades de registro, pesquisas e produções textuais sobre os temas trabalhados;
- **Avaliação prática:** experimentação de instrumentos, vivência com cantos, linhas e danças tradicionais.

Assim, o **planejamento das atividades** foi estruturado em quatro grandes eixos:

1. **Musicalidade contemporânea:** problematização da visão eurocêntrica da definição de música;
2. **Sonoridades indígenas de Pernambuco:** toantes, Torés, linhas, cantos e coco;
3. **Corpos sonoros (instrumentação):** maracás, gaitas, flautas (pifes) e apitos;
4. **Cultura material e imaterial:** indumentárias, vestimentas, culinária e dança.

Esse planejamento favoreceu a valorização das culturas indígenas como patrimônio imaterial de grande relevância para a formação cidadã dos alunos, permitindo que o conhecimento musical fosse compreendido em sua diversidade, oralidade e riqueza simbólica.

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 18 de março. A proposta inicial introduziu a contextualização histórica e cultural dos povos indígenas de Pernambuco, com ênfase na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Houve uma recepção positiva, especialmente na atividade de escuta ativa e diferenciação de indumentárias e corpos sonoros. Os alunos mostraram interesse em relacionar música, modos de vida e resistência indígena. Retomamos o tema em nosso segundo encontro, realizado em 25 de março. Na retomada, a maioria dos alunos conseguiu relembrar os povos estudados e os instrumentos indígenas apresentados. O uso de imagens e áudios potencializou a fixação dos conteúdos. O caça-palavras mostrou boa apropriação do vocabulário, embora alguns alunos ainda confundam a relação entre espiritualidade e música.

Nosso terceiro encontro aconteceu no dia 08 de abril de 2025, com uma oficina de confecção de maracás. A confecção de maracás com materiais recicláveis foi a atividade de maior engajamento. A experiência sensorial, comparando instrumentos originais com os produzidos em sala, promoveu reflexões significativas: os alunos perceberam diferenças sonoras (mais “fino” ou mais “grosso”) e

demonstraram consciência crítica sobre como a tradição pode ser reinterpretada no contexto escolar. O aspecto prático contribuiu para consolidar aprendizagens que antes eram apenas teóricas.

Podemos retomar as atividades com uma oficina de criação e composição realizada no dia 22 de abril. O encontro iniciou com uma escuta ativa de músicas indígenas contemporâneas, sendo apresentados alguns artistas e grupos/bandas indígenas da cena musical brasileira atual, exemplificando e desmistificando com qualquer imagem estereotipada sobre os povos indígenas na atualidade. Em seguida, com os maracás finalizados, a turma foi dividida em grupos de até seis estudantes e, a partir de um mote dado, foi solicitado que os grupos aproveitassem informações trabalhas nas outras aulas e compusessem uma música inspirada nos torés dos povos indígenas do Nordeste. Como inspiração, em círculo, a professora supervisora ensinou um Toré, em pergunta e resposta, do Povo Pankararu:

Todo Caboclo tem Ciência. *Todo Caboclo tem Ciência.*
Oh, Meu Deus, o que será? *Oh, meu Deus, o que será?*
Tem a Ciência Divina. *Tem a Ciência Divina.*
Do tronco do Juremá. *Do tronco do Juremá.*
Heia, heia, heia, *heia-há.*
Heia, heia, heia, *heia-há.*⁶

Após um tempo dado e com a nossa ajuda, cada grupo ensinou para a turma a música criada e cantou com os demais colegas acompanhados das maracas que eles confeccionaram.

d) Avaliando os resultados

A experiência que vivenciamos no PIBID nos permitiu compreender, na prática, a importância de um planejamento pedagógico que valorize a diversidade cultural e, sobretudo, o reconhecimento das sonoridades indígenas como parte fundamental da formação cidadã dos estudantes. O contato dos alunos com os instrumentos, as danças, as vestimentas mesmo que indiretamente através dos vídeos, ou da construção dos próprios instrumentos e as histórias dos povos indígenas de Pernambuco demonstrou que o ensino pode ser mais significativo quando articula teoria e prática. Houve momentos em que o aprendizado se deu, não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pelo envolvimento sensorial e reflexivo dos alunos diante da riqueza cultural apresentada. Para nós, bolsistas, essa caminhada no PIBID representou um aprendizado duplo: de um lado, o desafio de construir estratégias pedagógicas capazes de dialogar com os jovens e despertar neles a consciência crítica; de outro, a certeza de que o ensino da música deve estar profundamente ligado à valorização das culturas tradicionais e à superação de visões eurocêntricas que ainda predominam no espaço escolar. Encerramos esta etapa convictos de que a docência é também um exercício de escuta, respeito e diálogo intercultural. Assim, reafirmamos que o papel do professor vai além de ensinar conteúdos: é

6 Toré ensinado por Andeson Cleomar do Povo Pankararu

ser mediador de experiências que formam sujeitos mais sensíveis, conscientes e preparados para reconhecer a pluralidade que constitui nossa sociedade.

5. Considerações finais

A experiência vivenciada durante o desenvolvimento do projeto revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão para todos os envolvidos, sobretudo para os bolsistas do PIBID, ao propiciar o contato direto com práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente diversificadas. A imersão nas sonoridades indígenas de Pernambuco, articulada ao ensino da música, permitiu não apenas a transmissão de conhecimentos musicais, mas também a valorização das epistemologias indígenas e da oralidade como elementos centrais na construção de saberes. Essa vivência reforçou a ideia de que a música, mais do que uma linguagem estética, é também uma ferramenta de resistência, preservação cultural e diálogo intercultural.

Não podemos deixar de observar que as atividades realizadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e musicais dos estudantes e das turmas onde realizamos as atividades. A exploração de sons, ritmos e instrumentos tradicionais possibilitou a ampliação da percepção musical, estimulou a criatividade, favoreceu a memorização e promoveu a coordenação motora, ao mesmo tempo em que reforçou a importância do trabalho coletivo, da escuta ativa e da convivência respeitosa com a diferença. Essa dimensão mostrou que o ensino da música, quando conduzido de forma sensível, pode ser também um espaço terapêutico, de expressão e de pertencimento.

No âmbito da formação docente, a intervenção proporcionou uma compreensão prática sobre a construção de aulas inclusivas e culturalmente significativas, demonstrando que o ensino da música na escola básica pode ser um potente instrumento de reflexão crítica sobre a hegemonia eurocêntrica, ao incluir práticas musicais historicamente marginalizadas. A articulação entre teoria e prática, fundamentada nos referenciais decoloniais e nas epistemologias indígenas, nos possibilitou perceber a necessidade de flexibilidade, criatividade e sensibilidade pedagógica para atender às diferentes demandas dos alunos e alunas, respeitando suas particularidades e promovendo um aprendizado significativo. Além

disso, a vivência fortaleceu o olhar crítico sobre o papel social do professor, destacando-o como mediador entre os saberes escolares e os saberes culturais que circulam fora da escola.

Por fim, a experiência reforçou a importância de reconhecer a diversidade cultural e musical como patrimônio imaterial, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e para o exercício de uma docência consciente, inclusiva e reflexiva. O projeto evidenciou que o ensino musical, quando articulado à valorização das tradições culturais locais, pode ser um espaço de resistência epistemológica, de preservação de saberes ancestrais e de construção de práticas pedagógicas transformadoras. Além de promover aprendizagem significativa, a proposta despertou empatia, respeito à diversidade e valorização da memória coletiva, elementos indispensáveis para a construção de uma escola mais justa e democrática. Nesse sentido, podemos afirmar que o PIBID cumpriu seu papel formativo, tanto para os alunos da escola básica quanto para os futuros professores, ao consolidar a música como linguagem de inclusão, diálogo e transformação social.

6. Referências

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BONIN, Iara. *Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento*. Porantim – Encarte Pedagógico V, Cimi, junho/julho 2015. Disponível em: <https://cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento/>

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 15 de setembro de 2025.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

ELLIOTT, David. Conceitos chave em educação musical multicultural. In: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018. p. 21-39.

PENNA, Maura. Dó, Ré, Mi, Fá e muito mais: discutindo o que é música. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 17–26.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*. Unicamp, v. 10(1), p. 153-199, jan-jun 2020.

SANTOS, Andeson Cleomar dos. **Sons, torés e toantes da *corrida do imbu***: afirmação e reafirmação do ser indígena pankararu. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação Musical Afrodiaspóricas: Uma proposta decolonial a partir dos sambas Do Recôncavo Baiano. Revista da ABEM, v. 28, p. 249-2020.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas, 2012.