



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA



**Análise do programa didático “Urrou! Urrou! O Bumba-meu-boi na escola” em
discentes de Arte do 1º ano de Ensino
Médio do CE Manoel Beckman**

Orientando: **AMÓS SOUZA NOIA**

Orientador: **Prof. Dr. JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS JÚNIOR**

Modalidade: **MONOGRAFIA**

São Luís

2020

AMÓS SOUZA NOIA

**Análise do Programa didático “Urrou!
Urrou! Bumba-meu-boi na escola “em
discentes de Arte do 1º ano de ensino
médio do CE Manoel Beckman**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de licenciatura em Música da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciatura em Música.

Orientador: Prof. Dr. João Fortunato Soares de
Quadros Júnior

SÃO LUÍS

2020

AMÓS SOUZA NOIA

Análise do Programa didático “Urrou! Urrou! Bumba-meu-boi na escola” em discentes de Arte do 1º ano de ensino médio do CE Manoel Beckman

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Música.
Orientador: Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Fortunato de Quadros Júnior

Orientador

Prof. Dr. Antônio Francisco Sales Padilha

1º Examinador

Profa. Me. Gabriela Flor Visnadi e Silva

2º Examinador

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Noia, Amos Souza Noia.

Análise do Programa didático Urrou! Urrou! Bumba-meu-boi na escola em discentes de Arte do 1º ano de ensino médio do CE Manoel Beckman / Amos Souza Noia Noia. - 2019.
50 p.

Orientador(a): João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Quadros Júnior.

Monografia (Graduação) - Curso de Música, Universidade
Federal do Maranhão, São Luis, 2019.

1. Bumba meu boi. 2. Cultura e Educação. 3. Ensino
Médio. I. Quadros Júnior, João Fortunato Soares de
Quadros Júnior. II. Título.

A cultura forma sábios; a educação, homens
Louis Bonald

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família, pois estiveram comigo durante todo esse percurso acadêmico vivido, em seguida agradeço aos meus queridos e estimados professores(as) pois esses contribuíram no meu aprimoramento profissional ao disponibilizarem os seus saberes, aos meus amigos que me proporcionaram momentos que ficaram em minhas lembranças para todo o sempre. Agradeço a Professora Doutora Vera Lúcia Lopes de Barros pela formatação do trabalho de conclusão de curso. Por fim agradeço a Universidade Federal do Maranhão por oportunizara oportunidade de evolução de conhecimentos científicos e culturais.

RESUMO

A reforma do ensino médio, foi regulamentada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) emergindo debates sobre a relevância das peculiaridades regionais e locais da sociedade na elaboração dos componentes curriculares. Nesse contexto, o presente trabalho visou elaborar uma proposta pedagógica de ensino de Artes, abordando uma das principais manifestações culturais do Maranhão: o Bumba meu boi. Por esse motivo, a relevância deste trabalho se deu pelos ineditismos da temática que promoveu ricas vivências culturais e musicais entre os alunos, a partir das múltiplas linguagens artísticas presentes no bumba meu boi, o que potencializou a criatividade e a identificação com a cultura popular. Assim, o objetivo principal foi averiguar a influência do bumba meu boi maranhense no ensino-aprendizagem de Artes, em escolas públicas de Ensino Médio de São Luís, visando também a valorização e a salvaguarda dessa manifestação enquanto Patrimônio Cultural do Brasil. Para a produção dessa pesquisa ainda em construção, o tema se sustenta nos trabalhos de Arantes (1981), Santos (2011), Catenacci (2001), Nunes (2003), que falam sobre as formas artísticas da expressão e em relação a cultura e educação, nas pesquisas de Brandão e Fagundes (2016), García (2017) e Barros (2018), abordarmos o Bumba meu-boi, e nos ancoramos em Padilha (2019), Marques (1999), Da Silva e Ferreira (2008), e Azevedo (1997). O enfoque adotado se configurou como misto, uma vez que combinou abordagens quantitativa e qualitativa. Quanto à sua natureza, enquadrou-se no eixo de classificação de pesquisa aplicada (NETO; LIMA, 2012, p. 102). Dessa forma, ao averiguarmos os resultados obtidos na aplicação do livro didático Urrou! Urrou! O Bumba meu boi na escola, no decorrer da pesquisa tivemos destaques positivos no coletivo da turma e individualmente, mostrando que proporcionar o acesso do estudante à sua cultura é algo viável e que pode ser contemplado como componente curricular em sala de aula por meio das linguagens artísticas. Assim sendo, desejamos que esse trabalho fomente direta ou indiretamente a formação e a educação patrimonial dos estudantes participantes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Cultura e Educação. Bumba meu boi.

ABSTRACT

The reform of high school was regulated by Law No. 13,415 (BRAZIL, 2017) emerging debates about the relevance of regional and local peculiarities of society in the development of curriculum components. In this context, the present work aimed to elaborate a pedagogical proposal of Arts teaching, approaching one of the main cultural manifestations of Maranhão: the Bumba meu boi. For this reason, the relevance of this work was due to the unprecedented theme that promoted rich cultural and musical experiences among students, from the multiple artistic languages present in bumba meu boi, which enhanced creativity and identification with popular culture. Thus, the main objective was to investigate the influence of bumba meu boi maranhense in the teaching and learning of Arts, in public high schools of São Luís, also aiming at the valorization and safeguarding of this manifestation as Cultural Heritage of Brazil. To the production of this research still under construction, the theme is supported by the works of Arantes (1981), Santos (2011), Catenacci (2001), and Nunes (2003), who talk about the artistic forms of expression and in relation to culture and education. In the research by Brandão e Fagundes (2016), García (2017), and Barros (2018), we approached Bumba-meuboi, and we anchored ourselves in Padilha (2019), Marques (1999), Da Silva e Ferreira (2008), and Azevedo (1997). The approach adopted was mixed, as it combined quantitative and qualitative approaches. As for its nature, it fit the axis of applied research classification (NETO; LIMA, 2012, p. 102). Thus, by investigating the results obtained in the application of the text book Urrou! Howled! Bumba meu boi at school, during the research we had positive highlights in the class collective and individually, showing that providing student access to their culture is viable and can be contemplated as a curricular component in the classroom through languages. artistic. Therefore, we want this work to directly or indirectly promote the formation and heritage education of the participating students.

Keywords: High School. Culture and Education. Bumba meu boi.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Centro Educacional Manoel Beckman	28
Figura 2. Material Didático utilizado	29
Figura 3. Exemplo de conteúdo	31
Figura 4. Atividade prática	32
Figura 5. Aula prática sobre sotaque de Baixada	34
Figura 6. Comportamento dos alunos durante as aulas (Turma 101)	35
Figura 7. Comportamento dos alunos durante as aulas (Turma 103)	36
Figura 8. Participação dos alunos durante as aulas (Turma 101)	36
Figura 9. Participação dos alunos durante as aulas (Turma 103)	37
Figura 10. Satisfação do docente com a aula ministrada (Turma 101)	37
Figura 11. Satisfação do docente com a aula ministrada (Turma 103)	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Nível de satisfação dos estudantes (Turma 101)	38
Tabela 2. Nível de satisfação dos estudantes (Turma 103)	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CULTURA E CULTURA POPULAR.....	15
1.1. Cultura popular.....	15
1.2. O Bumba meu boi do Maranhão.....	18
2. CURRÍCULO, MÚSICA E ESCOLA.....	20
2.1. Música e Currículo.....	23
2.2. Música e cultura popular na escola	25
3. O BUMBA MEU BOI NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	28
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais, habitado por um povo que traz em sua origem heranças dos povos como: o negro, advindo da diáspora africana, brancos, europeus e de povos indígenas que aqui já habitavam. Foi através dessa mistura que surgiu o brasileiro, um povo heterogêneo, que possui particularidades étnicas, raciais, religiosas, sociais e culturais. Queiroz (2004) diz que dentro do Brasil existem vários “brasis”, levando em consideração aspectos artísticos e culturais.

Então, por ser um país de cultura riquíssima, é de suma importância que os conhecimentos e saberes regionais não se percam ao longo dos anos. Dessa forma, os debates sobre a cultura popular e sua utilização como componente curricular junto à educação básica já vinham sendo discutidos, até que no ano de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, no intuito de implementar conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Por outro lado, houve a reforma do Ensino Médio em 2019 com a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), incluindo assim as linguagens artísticas como conteúdo obrigatório. No Maranhão, especificamente, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) defende as práticas pedagógicas devem incluir a diversidade de” condições de aprendizagens a todos, considerando: gênero; raça/etnia; condição social, econômica; ritmos de aprendizagens; condições cognitivas ou quaisquer outras situações” (MARANHÃO 2017 p.16). Ressaltamos que essa conquista só veio depois de muita apreensão, pois alguns dos campos do conhecimento que abordam temas relacionados a sabedoria popular, na nova LDB, poderiam ficar de fora, o que gerou muitos protestos e pressões de educadores, principalmente, daqueles que acreditam nos saberes da Arte e da Sociologia por meio do conhecimento popular.

Finalizou-se essa etapa e com a recolocação do componente curricular “Arte” como conteúdo obrigatório, a cultura popular brasileira ganha, teoricamente, um lugar de destaque no Ensino Médio, e com essa vitória os profissionais da educação podem buscar caminhos que possibilitem vivências educacionais criativas por meio da cultura popular e suas linguagens artísticas.

Desse modo, a partir da experiência como professor de música, oficineiro e músico da cultura popular maranhense, percebi que existia uma lacuna entre o

conhecimento escolar e a cultura popular maranhense, sobretudo no tocante ao Bumba meu boi, no ambiente escolar, mesmo este fazendo parte do Plano Estadual de Educação (PEE) e da Lei de Diretrizes Curriculares Estaduais (LDCE).

Diante disso, surgiu a inquietação e o questionamento em averiguar de que maneira o Bumba-meu-Boi maranhense pode influenciar no ensino aprendizagem musical, dentro da disciplina Arte, em escolas públicas de Ensino Médio em São Luís?

Nessa perspectiva, a proposta desse trabalho esteve pautado no ensino da música em diálogo constante com as demais linguagens artísticas (dança, teatro e artes visuais), utilizando como mote conteudístico a cultura popular do Maranhão, especificamente o Bumba meu boi. Segundo Padilha (2019, p.13), o Bumba meu boi é “ícone de identificação do Estado do Maranhão”. A importância dessa manifestação para o Estado foi evidenciada com a outorgação dos títulos de Patrimônio Imaterial do Brasil pelo IPHAN¹ em 2011, e de Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO² em 2019.

Apesar de existirem diversas manifestações nas quais o boi é uma figura central, é notório que o Bumba meu boi do Maranhão tem suas especificidades. No que tange o campo da linguagem musical, essa manifestação é composta por toadas (músicas) e diferentes sotaques, classificados por Azevedo Neto (2007) em cinco: Zabumba, Costa de mão, Pindaré (ou baixada), Matraca (ou da Ilha) e Orquestra. No campo da dança, cada sotaque tem a sua forma específica de dançar, o que vai de acordo com a classificação étnica de cada subgrupo. Segundo Azevedo Neto (2007), a dança é realizada nesse contexto, ou seja, os sotaques de zabumba, costa de mão são do subgrupo negro, de matraca e Pindaré, do subgrupo índio, e o de orquestra do subgrupo de branco.

No que se refere à arte visual, o Bumba meu boi é composto por artesanatos, representados pelos adornos nas indumentárias dos brincantes, e pela decoração dos bois. No que diz respeito a linguagem teatral, é realizado o auto do Bumba meu boi, no qual a sociedade colonial do início do Brasil é especificada pelo dono da fazenda (branco), Pai Francisco e Mãe Catarina (negro) e os índios que aqui já habitavam.

¹ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Muito já se buscou a respeito da origem do Bumba meu boi. Filho, Pinto e Caldas (2013) afirmam que a brincadeira surgiu no final do século XII, em Portugal, e Carvalho (2013) afirma que o auto veio para o Brasil através dos Jesuítas. A verdade é que não se sabe ao certo quando ele surgiu no Maranhão. O certo é que, segundo Nogueira (2005, p.2), “as manifestações da cultura popular passam a ser prioridade somente a partir do segundo ano do primeiro mandato, da governadora Roseana Sarney”, com grandes investimentos na divulgação da cultura maranhense nos grandes centros econômicos do país com o intuito de atrair turistas para o Estado e na estruturação e criação de praças, que foram nomeadas de “Vivas” e serviram de palco para as apresentações das brincadeiras (NOGUEIRA, 2005).

Deste modo, a aceitação do Bumba meu boi como símbolo cultural do Maranhão, deixando de ser algo marginal, se concretizou por meio das políticas culturais promovidas pelo governo de Roseana Sarney (1995-2002); (CARDOSO, 2012). Da marginalização à oficialização, muitos anos se passaram e é observado que a espetacularização do Bumba meu boi vem fazendo muitas modificações nesse folguedo. Por essa razão, acredita-se que a escola como um ambiente de conhecimento venha ser o local propício para o estudo, compreensão e preservação do Bumba meu boi como cultura popular do povo maranhense por meio das linguagens artísticas.

Assim, o trabalho em questão trouxe a proposta de inclusão da cultura popular do Maranhão (Bumba meu boi) em sala de aula, fundamentado na Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, como também na Lei de Diretrizes Básicas nº Lei 13.278/16 (LDB), que inclui nos currículos dos diversos níveis da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro, linguagens artísticas estas que são encontradas no Bumba meu boi do Maranhão.

Dessa maneira, ao associar a Lei de Diretrizes Básicas da Educação atual com a fala de Brandão e Fagundes (2016, p. 42), os quais afirmam que a “criação e ação social, através dos saberes das ciências, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas e educação, vividas como arte e prática”, são compreendidas como competências humanas de criação e conhecimentos. Logo, temos o Bumba meu boi como meio para articulação do processo educacional.

Assim, comprehende-se a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e seus distintos discursos, possuindo a escola um papel importante na formação de um indivíduo consciente da sua história. Sendo assim, Brandão (2008) afirma que a escola é o lugar necessário e ideal para perpetuar conhecimentos populares.

Esta monografia foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro busca definir cultura e cultura popular a partir de diferentes áreas do conhecimento, correlacionando com a área da música e chegando à discussão sobre o Bumba meu boi do Maranhão. O segundo aborda o debate acerca do currículo escolar, enfatizando a questão da música e da Arte em geral, dialogando com propostas didático-musicais de inserção da cultura popular na escola. O terceiro apresenta o relato da experiência realizada, abordando os seguintes aspectos: relato das aulas, relatório das aulas e questionário de satisfação. Finalmente, são apresentadas ao final do trabalho algumas considerações finais.

Esse trabalho tem como objetivo geral verificar a influência do Bumba meu boi maranhense no ensino-aprendizagem de música (dentro da disciplina Arte) em estudantes de Ensino Médio em São Luís. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Vivenciar atividades práticas por meio do Bumba meu boi para o desenvolvimento educacional dos discentes;
- Avaliar a percepção dos estudantes acerca da experiência vivenciada;
- Analisar a factibilidade da proposta pedagógica “Urrou! Urrou! O Bumba meu boi na escola”.

1. CULTURA E CULTURA POPULAR

Ao buscarmos compreender o que vem ser cultura buscamos nos apoiamos em autores como (LARAIA, 2001); (QUEIROZ, 2004); (NUNES,2003) dentre outros que abordam essa temática pois segundo Canedo (2009)

Definir o que é cultura não é uma missão fácil. A cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada em diversas áreas como Sociologia, Antropologia, História, Comunicação, Administração, Economia, entre outras. Em cada um desses ramos, é trabalhada a partir de distintos enfoques e usos. Tal realidade pertence ao próprio caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana. Além disso, a palavra “cultura” também tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em substituição a outros vocábulos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 2002, p.203). Comumente, escutamos falar em “cultura política”, “cultura empresarial”, “cultura agrícola”, “cultura de células”. Ao que se conclui que, ao nos referirmos ao termo, cabe ponderar que existem distintos conceitos de cultura, no plural, em voga na contemporaneidade, (CANEDO 2009, p.01).

A cultura inclui “conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001), que acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Ainda segundo Laraia (2001), cada cultura possui sua própria lógica, e varia de sistema cultural para sistema cultural.

Sendo assim, o que para uma cultura seria estranho, para outra é puramente normal. Nesse contexto, Nunes (2003) nos apresenta a relação dos termos folclore e cultura popular ao dizer que são conhecimentos transmitidos por meio de atitudes, crenças e códigos de comportamentos próprios de uma cultura. Corroborando com esse pensamento, Queiroz (2004, p.100) afirma que “cultura é fator determinante na vida do homem e, portanto, ponto crucial para entendimento do mesmo e suas relações em geral”.

1.1. Cultura popular

Segundo Nunes (2003), o termo cultura popular ainda é considerado complexo e bastante divergente entre muitos estudiosos. Ao vivenciar essa realidade, busca-se compreender primeiro o significado da palavra que surge antes de cultura popular, que é o termo folclore, nomenclatura que tem sua escrita brasileira bem próximo da original europeia, folklore, (*folk* = (povo), e (*lore* = saber). Esse termo foi criado pelo antropólogo inglês Willian John Thoms em 1846 referindo-se aos saberes que emergiam do povo.

Para Catenacci (2001, p.28) existe uma relação entre o termo cultura popular e folclore, entendendo o folclore como “o saber tradicional preservado”. Nunes (2003, p.18) amplia esse pensamento ao afirmar: “Folclore e a cultura popular possuem significados múltiplos e variados, constituindo conceitos complexos e confusos, não bem definidos”. Ortiz, por sua vez, agrega que importantes informações sobre a questão:

até meados do século XVII a fronteira entre cultura popular e cultura de elite não estava bem delimitada, porque a nobreza participava das crenças religiosas, das superstições e dos jogos realizados pelas camadas subalternas. É claro que o mesmo não se pode dizer com relação ao povo no universo das elites (apud CATENACCI, 2001, p. 29).

Vale ressaltar que esses conhecimentos populares foram perseguidos e reprimidos pelas elites dominantes daquela época, que não aceitavam essas manifestações não cultas e primitivas, pois segundo Catenacci (2001) e Paula et al. (2018), eles queriam uma sociedade civilizada e cristã nos moldes europeus.

Assim, os saberes cultivados por um povo, que podem ser a dança, música, culinária, crenças entre outros signos, são na verdade a cultura popular, conhecimentos considerados para essa elite hegemônica como de classes subalternas.

Thompson (1987) denomina os componentes de uma classe como “seres culturais”, considerado muitas vezes como algo retrógrado, tradicional e atrasado. Para Laraia (2001, p.38), “[...] o homem é considerado um ser predominantemente cultural”, pois traz a consigo segundo o autor citado heranças resultantes de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. De maneira objetiva Nunes (2003) afirma que foi somente

através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam cultura. Dessa maneira foi superada, pelos menos verbalmente, não só a concepção antiquada de folclore como mera coleção de curiosidades, mas também a posição de quem distinguia nas ideias, crenças, visões do mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo desorganizado de fragmentos de ideias, crenças, visões do mundo elaborados pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes (NUNES, 2003, p.18).

Dessa forma, Nunes (2003) classifica a terminologia cultura popular como uma forma moderna do termo folclore, considerando este um termo já desgastado. Entretanto, Canclini (1983) não corrobora com essa afirmação, pois para ele cultura popular ainda não é um termo apropriado, preferindo utilizar “cultura dos povos”, o

que para outros estudiosos a cultura popular equivale à cultura de massa. Lorenzo e Quadros Jr. (2014) definem cultura de massa como aquela produzida para o grande público (a massa) que utiliza dos meios de comunicação de maior abrangência (internet, televisão, rádio, etc.) para a sua difusão massiva, não levando em conta a heterogeneidade social, étnica, etária, sexual, etc.

Sobre isso, Catenacci (2001) acredita que o popular é colocado pelas comunidades massivas em uma perspectiva diferente, à do olhar dos folcloristas. Para o autor, a partir das transformações que a cultura sofre, a tradição fica ameaçada. Canclini (1989) concorda com Catenacci (2001) ao afirmar que o “popular é visto pela mídia através da lógica do mercado, e cultura popular para os comunicólogos não é o resultado das diferenças entre locais, mas da ação difusora e integradora da indústria cultural”. Sob essa perspectiva, a cultura popular passar a ser um produto. Nunes (2003, p. 20) destaca que:

no estudo da cultura de qualquer sociedade é indispensável levar em consideração as distinções de classe. Considera o folclore como cultura das classes subalternas e diz que seu estudo constitui uma das formas de documentar os valores e a ideologia dessas classes. Inspirados em Canclini (1983: 30), estamos interessados em estudar a cultura popular como “prática simultaneamente econômica e simbólica”, como produção simbólica da classe subalterna, como elemento de reflexão sobre a realidade e a identidade social.

O estudioso Carlos Ginzburg (apud NUNES, 2003) é favorável ao termo cultura popular e ainda a classifica como um bem de todos, pois para ele os conhecimentos populares já existiam de diversas maneiras, e as mudanças sempre vão ocorrer. Entretanto, ele lembra que a cultura são significações simbólicas das raízes históricas dos povos e devem ser preservadas e contempladas por todos.

Na opinião de Laraia (2001), “graças à cultura, a humanidade distanciou-se do mundo animal”. Swarwick (2003, p.41) corrobora com essa afirmação ao dizer que “a ideia de interpretação assume um significado especial para a espécie humana por causa da produção de formas simbólicas e de nossa curiosidade”. Dessa forma, compreender o significado do termo cultura popular nada mais é que entender a cultura e o costume desse povo.

Para Paula et al. (2018, p. 794), o ambiente escolar é o lugar ideal para essa compreensão, pois “a escola precisa relembrar que somos constituídos por representações, que necessitamos compreender o mundo por outro viés, treinar o

olhar para desconfiar/desvelar o que está dado como único fato”. Sobre isso, Quadros et al. (2017) destaca como documentos fundamentais para inserção da cultura popular na escola a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (SEDUC/MA).

Segundo ele, o documento da UNESCO objetiva “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural”. De forma mais restrita, Quadros et al (2017), observou que a SEDUC/MA mostra preocupação em apresentar a cultura local e o multiculturalismo como componente educacional da disciplina de Arte do Ensino Médio, o que vai ao encontro do objetivo central do trabalho em questão que aborda a cultura popular do Maranhão.

1.2 O Bumba meu boi do Maranhão

A figura do boi está presente em diversas manifestações culturais em todas as regiões brasileiras, mas onde ganha maior destaque é no Estado do Maranhão, que tem o Bumba meu boi como seu símbolo de identificação maior. Assim, para o Bumba meu boi chegar nessa posição de relevância dentro do Estado, os seus participantes passaram por muitos preconceitos e perseguições por parte das classes dominantes. Segundo Padilha (2019, p.14), a elite ludovicense não via com bons olhos “a ideia de valorização da cultura popular, [pois] a considerava provinda de gente socialmente menos favorecida e, sobretudo, descendentes de escravos negros e nativos”.

Porém, de acordo com Marques (2009), com as mudanças políticas, econômicas e sociais que começaram a ocorrer no governo do então presidente Castelo Branco, houve um crescimento econômico no Brasil, no Estado do Maranhão, e particularmente em São Luís, onde o êxodo rural trazia a cultura e a tradição de pessoas oriundas do interior para a capital. Corroborando com essa fala, Cardoso (2011, p. 5) relata “que várias brincadeiras advindas do interior misturam-se àquelas que já existiam na capital àquela época, gerando diversas negociações, inclusive com as elites e com o poder público”.

O historiador Américo Azevedo Neto (apud DA SILVA; FERREIRA, 2008) propôs a classificação em cinco sotaques das diferentes formas de se brincar o Bumba meu boi do Maranhão: Costa de Mão, Baixada (ou Pindaré), Matraca (os

Ilha), Zabumba e Orquestra. Autores como Albernaz (2013) concordam com a classificação de Azevedo (1997):

A denominação dos sotaques do Bumba-meu-boi do Maranhão se faz, principalmente, pela origem regional/cidade e/ou instrumentos característicos. Além disso, a classificação baseia-se nas especificidades de ritmo, indumentária, instrumentos, passos e evolução da dança (círculo, semicírculo, ou fileiras simétricas), bem como nas contribuições de cada sotaque para a história do folguedo, que expressam sua relação com a tradição. Outro critério é a forma de interação entre o público e cada um dos sotaques. [...] a ordem de apresentação dos sotaques nos arraiais juninos patrocinados e organizados pela Fundação Cultural do Maranhão (FUNCMA) – órgão do governo estadual, que reforçam as categorias de classificação. (ALBERNAZ, 2013, p.5).

Por outro lado, existem estudiosos que não concordam com essa classificação:

classificação de Azevedo Neto não dá conta de explicar a diversidade rítmica do bumba-meu-boi e acaba por restringir as análises a uma influência específica, ou seja, as críticas que pesam sobre esse autor, são no sentido de que ele, não apresenta provas históricas, baseando-se apenas na intuição e em uma análise centrada no mito das três raças (Sousa apud DA SILVA; FERREIRA, 2008, p.3).

No momento atual o Bumba meu boi é a manifestação cultural de maior importância no cenário cultural do Estado, sendo uma referência do Maranhão para o Brasil, assim tornando-se um produto cultural viável pra a indústria cultural, que conjuntamente com os governos municipais e estaduais durante todo o ano e com maior ênfase nos meses de junho e julho investem na divulgação do Bumba meu boi com um bem cultural. Padilha (2019, p. 208) desta que:

os primeiros sinais da intensificação da mercadorização do BMB. Por seu lado, o próprio governo local, como atrás foi dito, aproveita-se da existência do BMB não só como forma de gerar representantes icônicos Maranhenses, como também de retirar dividendos políticos e económicos do acolhimento e investimento nesta prática performativa. Por essa razão, o processo de institucionalização do BMB, que deixou de ser apenas uma manifestação das classes populares, passando agora a ser composto por diversas camadas sociais, vai se tornar mais uma fonte de renda para os seus protagonistas enquanto mercadoria.

Assim, ao observar as transformações do Bumba meu boi, pressupõe-se a importância da implementação do ensino da cultura popular no currículo escolar, como forma de incentivo ao conhecimento, preservação da história e da identidade de um povo assim por meio da educação, ainda mais esses saberes que são de todos.

2. CURRÍCULO, MÚSICA E ESCOLA

No percurso histórico da humanidade, bagagens históricas de conhecimentos vêm acompanhando o homem nessa trajetória que Pacheco (1996), apresenta em latim: “*Curriculum*” que significa pista de corrida, caminho, trajetória que ‘vem ser a descrição epistemológico do termo currículo. Para Silva (2010, p.15) currículo vem ser mais que conhecimento, ele “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos [...], nossa identidade”. Nessa perspectiva Lemos (2017) assinala para a organização dos conhecimentos pois o

Debater a respeito do currículo fomenta um percurso pela história da constituição do currículo no campo educacional. Além disso, é imprescindível compreender o sentido e o significado do currículo presentes na literatura educacional e, sobretudo, construir, a partir do referencial curricular existente, um conceito próprio de currículo, para compreender os efeitos que ele produz sobre a formação dos seres humanos por meio da educação formal. Lopes (2011, p. 70) diz que “o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo”. Lemos (2017, p.16)

Esta ideia se mantém, ainda, nos dias atuais, quando se atribui ao currículo a série linear e ordenada de estudos ou o conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso. O currículo não representa aplicações ou atividades que sejam neutras em termos de formação e informação, já que isso surge a partir de diferentes segmentos sociais e é expandido por vários meios curriculares dentro de um certo contexto. Neste sentido, Grundy (1987) apud (PACHECO, 2001, p. 18) acredita que o currículo “[...] é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

Levando em consideração a perspectiva pós-moderna ou pós-crítica, o currículo é compreendido como um artefato cultural, social e histórico. Currículo é um texto, é linguagem. Concebê-lo dessa maneira significa entendê-lo como uma rede de “[...] significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes [...]” (CORAZZA, 2001, p. 9).

Isso resulta dizer que ele é cheio de intencionalidades, de escolhas. Tais intencionalidades ou escolhas se fazem presentes, também na matriz curricular de uma modalidade de ensino, de um curso ou de um programa. Burnham (1993) aborda o currículo como “complexidade, multirreferencialidade e subjetividade”, por entender que o tecido que o compõe se constitui de uma diversidade de fundamentos, que precisam ser analisados e interpretados a partir

de si mesmos, ou seja, é preciso estabelecer um trajeto pela interioridade, desvelando as amarras, os vínculos que o mantém unido. Burnham ainda supõe que:

Abertura de si-para-si mesmo, quer como aluno, como professor ou como sujeito participante da coletividade, na escola; de si-para-si com o outro, qualquer que seja o lugar que esse outro ocupe nas relações escolares; de si-para-si-e-com-o-outro-para-o-mundo múltiplo em que convivemos (BURNHAM, 1993, p. 6).

Em síntese, o currículo possibilita a cada ser produzir a sua própria existência. Ele é fruto do seu tempo histórico, econômico, político e social, revelando aspectos vinculados a relações de poder, o que configura o contexto educacional como um espaço fundamentalmente político, uma arena altamente contestada. A organização de um currículo, por sua vez, se caracteriza pelo modelo teórico (tradicional, crítico, pós-crítico) e os elementos que fundamentam a proposta, que pode apresentar uma organização: disciplinar, interdisciplinar, conceitual ou temática, dependendo da caracterização teórica de cada uma destas abordagens teóricas.

Lopes (2011), ressalta que um currículo criado a partir do pensamento de Tyler, (teórico do currículo tradicional), em que “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deveria estar vinculado a formação de habilidades e de conceitos necessários a produtividade social e econômica” dessa forma produzir um cidadão que trouxesse benefício a sociedade. Para Santos (1999), o currículo tradicional foi o currículo do consenso da neutralidade de ideias, assim o currículo crítico nasce para combater essa hegemonia como forma de criticar a imposição de conhecimento e a dominação existente.

A inserção de conteúdos voltados ao aprendizado e a vivências da cultura popular dentro de ambientes educacionais durante muito tempo foram deixados de lado, acredita-se que por vários fatores, como: o pensamento colonial que reinava na educação tradicional (erudita) onde se primava por um hegemônico (elitista) o que dificultou por muito tempo a entrada da cultura popular na escola e universidades brasileiras.

Porém segundo Brandão e Fagundes (2016), em meados do século XX uma proposta de educação de base trazida pela UNESCO foi implementada pelo governo federal de 1947 até 1950, no objetivo de diminuir o alto índice de analfabetismo do Brasil, e assim com um currículo

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana. Decorrente das discussões estabelecidas pelos países socialistas, como possibilidade de romper com o predomínio elitista da cultura, as expressões cultura popular, educação popular e educação de base eram colocadas como bem cultural de acesso a todo povo e, no contexto brasileiro, careciam do reconhecimento de suas positividades (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p.92),

A partir dos anos 60 novos pensamentos e olhares de educadores como a do professor Paulo Freire, começam a romper com a educação tradicional depositária em vigor, introduzindo a cultura como meio de educacional e liberdade do pensar

as propostas de cultura popular dos anos 1960 propõem uma radical inversão, em termos do que se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação (BRANDÃO; FAGUNDES. 2016, p.96),

Peacock et al. (2016,p.01) comenta que o debate entre educadores sobre o uso da cultura popular em sala não comum, pois alguns educadores acham a cultura popular frívola, enquanto outros acreditam que essa inserção poderá diminuir o rigor acadêmico, por tanto há o argumento que ao valorizarmos a cultura popular no ambiente educacional a identidade de seus envolvidos será valorizada, foi o que aconteceu no distrito de Serrano no Peru, onde um grande trabalho educacional de valorização e implementação da cultura Andina nas escolas do Peru foi proposto e executado pelos

Os professores das sociedades andinas foram atores-chave nesse processo, conforme reproduziu seu papel de educadores estatais desindianização, proporcionando às gerações mais jovens a oportunidade de adquirir certas competências (espanhol, leitura e escrita) e valores associados a uma cultura nacional moderna e urbana. Os professores estudados neste artigo aceitaram este papel sancionado pelo Estado como promotores da modernidade nas sociedades andinas, mas mesmo tempo reinterpretou-o através do uso do folclore para repensar o que a modernidade cultural poderia significar para essas sociedades. Ao fazê-lo, eles não rejeitaram a modernidade ou a desindianização, mas procuraram redirecionar alguns dos seus resultados culturais através da folclorização das tradicionais culturas indígenas e mestiças que estavam "em perigo" (GARCÍA, 2017, p. 2).

Uma outra proposta educacional que contemplou a cultura popular foi a da professora Barros (2018), trabalho este que proporcionou a produção e edição de um Livro didático intitulado *URROU! URROU! – o Bumba- Meu-Boi na escola* (BARROS; QUADROS JR, 2019), sendo a abordagem da tese referida replicado novamente em sala de aula pelos graduandos do PIBIC 2018/2019, corroborando com o objetivo de implementar o ensino da cultura popular do maranhão (o bumba meu boi), nas escolas do estado do Maranhão.

2.1. Música e Currículo

O debate sobre a educação musical na escola brasileira tem ocupado um grande espaço, principalmente, após a aprovação da Lei nº 11769/2008 que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2008). A partir desta Lei, os sistemas educacionais brasileiros deveriam ajustar seus currículos de forma a atender à necessidade indicada no texto legal.

O ensino de música na escola brasileira pode ser visto através de distintos momentos históricos que mostram a presença desta prática na formação escolar. É notável que cada momento histórico tenha particularidades que se apresentam nas diversas atividades humanas. As ações curriculares, portanto, também mostram singularidades que estão diretamente relacionadas com concepções de mundo e de ser humano, noções que enfatizam, desconhecem ou ignoram áreas de conhecimento na organização curricular em favor de uma forma específica de conceber e praticar o currículo escolar.

Swanwick (2003), em seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, afirma que a música surge em contextos sociais diversos e por meio dela é possível darmos continuidade aos nossos conhecimentos ancestrais, o que na verdade são nossas heranças culturais. Assim,

a concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso. O ensino musical, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como o comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. (SWANWICK, 2003, p.45-46).

Nem sempre a música esteve vinculada à área de Artes nos currículos. Ao se constituir uma linha do tempo, percebe-se que, desde o século XIX até os dias de hoje, a música esteve presente nos currículos escolares, com diversas abordagens. No século XIX, a música esteve presente na escola de forma obrigatória, como evidencia o Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (QUADROS JR; LORENZO, 2012). Antes desta data, é possível verificar diversas experiências de educação musical exercida pela atuação dos padres jesuítas no Brasil com suas propostas educacionais. Nas escolas daquela época, o ensino de música servia como parte da formação educacional geral dos estudantes. O conteúdo expresso no próprio decreto mencionado enfatiza a leitura musical e o uso da voz. Vale ressaltar que esse ensino era disponibilizado para uma parcela muito limitada da população brasileira. O ensino tinha um caráter elitista e só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola.

O canto orfeônico foi uma proposta bastante exitosa idealizada e organizada por Heitor Villa-Lobos na década de 1930, tendo como característica principal ser uma atividade musical escolar dirigida para todos. Essa proposta surgiu como uma atividade baseada no canto coletivo que já vinha sendo concretizado no contexto europeu e sua aplicação no Brasil correspondia a uma série de anseios educacionais e sociais. Diante disso, destaca-se que o projeto de educação de um país estava diretamente relacionado com os ideais políticos de um momento histórico, refletindo ideologias vigentes ou desejadas.

Por meio do canto orfeônico, Villa-Lobos contribui para o desenvolvimento de uma educação musical apoiada nos ideais políticos de seu tempo, sendo gradualmente enfraquecida esta ação na medida em que novos modelos políticos e sociais foram ganhando espaço no cenário brasileiro. Em 1934, o ensino do canto orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas do Rio de Janeiro, então capital brasileira. Para tanto, foi necessária a criação de um centro de formação de professores que os capacitasse a ministrar a nova disciplina. Criou-se então a Sema (Superintendência da Educação Musical e Artística) como parte da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Sob o comando de Villa-Lobos, essa agência tinha em três pontos centrais as diretrizes pedagógicas da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística (NORONHA, 2011, p.89).

Para o músico, o primeiro objetivo do canto era o civismo, ou seja, através do canto seriam evidenciadas as relações com a Pátria, a valorização daquilo que era considerado nacional; junto com estes objetivos estão ligadas as obras musicais dirigidas para temas cívicos e também aquelas do folclore brasileiro, que também fora objeto de estudo por parte de Villa-Lobos. Quadros et al. (2017, p. 107) diz que

[...] na (LDB) nº 5.692/71, legislação esta responsável por englobar todas as linguagens artísticas dentro da atividade Educação Artística (de caráter facultativo em muitas escolas), tendo como ênfase mais recorrente as Artes Plásticas (BARBOSA, 1989; PENNA, 2004; QUADROS JR.; QUILES; 2012). Desde então, a música (enquanto disciplina) permaneceu afastada da maior parte das escolas de educação básica, em especial aquelas distantes dos grandes centros urbanos.

O ensino de música hoje é conteúdo obrigatório como linguagem artística na educação básica, sendo regulamentada como já foi mencionado anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, mas observa-se que as práticas de educação musical ainda são tímidas e isso acontece devido a alguns fatores, por exemplo, a falta de empenho concreto do Governo, seja municipal, estadual ou federal, e de empresário em cumprir com a Lei do Ensino de Música. Para Queiroz (2004, p. 98):

Complexidade da diversidade musical brasileira tem sido amplamente discutida e analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais áreas que se dedicam ao estudo da música e suas relações com o homem e o seu contexto cultural. Compreendendo a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e o distintos discursos.

A música no ambiente escolar vai além de apenas aprender a tocar um instrumento musical, desse ser um despertar para relevância da relação da música com a sociedade. Swaniwck (2003, p.38) afirma que “a música é uma forma de pensamento, de conhecimento”. Queiroz (2004) complementa dizendo que para buscar um entendimento de uma cultura e/ou grupo social é de grande relevância considerarmos quais os tipos de música existentes, e como eles são vivenciados pelos membros dessa cultura e/ou desse grupo.

2.2. Música e cultura popular na escola

Nessa subseção, procurou-se exemplos na literatura de atividades que envolvessem o ensino de música por meio da cultura popular. Infelizmente, poucos

são os relatos acadêmicos que tratam do assunto. Por essa razão, percebe-se que há relevância em se utilizar a cultura popular como material de trabalho na educação musical.

Souza (2008) utilizou-se da ludicidade infantil quando utiliza a temática *O Brinquedo Popular e o Ensino de Música na Escola*, pois para ele “o brincar é algo que a criança realiza com naturalidade”. Para a autora, o termo brincar é muito utilizado nas manifestações culturais, fato corroborado por Maluf (apud SOUZA, 2008, p.76) quando afirma: “o brincar sempre foi e sempre será uma atividade muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”.

Na proposta pedagógica aplicada por Souza (2008), no Colégio Estadual São Pedro e São Paulo, no município de Campo Largo, Paraná, junto aos alunos da sétima série do ensino fundamental com idades entre 12 e 13 anos, foram realizadas atividades práticas e criativas oportunizando aos alunos vivências em diversos folguedos (brincadeiras).

Sendo assim, o trabalho envolveu também as brincadeiras da ciranda, do coco, do cacuriá e a do boi-bumbá. Tais brincadeiras foram utilizadas como subsídios para a aprendizagem do ritmo, da dança e de melodias, através de atividades que envolviam percussão corporal, brincadeiras de roda, composições de canções e de arranjos, improvisações, construção de instrumentos, em um processo de trabalho coletivo. (SOUZA, 2008, p.79).

Outro relato de experiência que utilizou o ensino de música através da cultura popular vem do estado do Pará, onde o Carimbó foi o folguedo utilizado pelos professores Paula, Oliveira e Ramos (2018), realizando a atividade em uma escola da periferia de Belém, em três turmas do 1º ano do Ensino Médio. De forma resumida, o relato traz uma proposta interdisciplinar por nome *Carimboletrando*:

[...] Projeto, este, financiado com verba do programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação. Atividades construídas em conjunto com o professor de Artes e a professora de Língua Portuguesa e Literatura, de encontros que aconteciam aos sábados com oficinas de dança, percussão e produção de conhecimento em diferentes abordando o ensino de música com (PAULA; OLIVEIRA; RAMOS, 2018, p.789),

Nesse relato, constatou-se que os ensaios musicais de percussão coletiva e construção de instrumentos eram ministrados por um arte-educador contratado, não havendo professor de Arte/música na escola, o que infelizmente ainda é uma prática

constante na educação brasileira. Paula, Oliveira, Ramos (2018) relatam que a gestora

[...] indagando se ia ter “macumba” na escola, expressando um sentido pejorativo para a palavra macumba e desconhecimento da palavra em si, que é um instrumento musical africano, e também designação genérica dada aos cultos afro-brasileiros (PAULA; OLIVEIRA; RAMOS, 2018, p.794).

Seguindo, identificamos o trabalho *Transmissão musical no cavalo marinho infantil e a Nau-catarineta*, de Nader (2005), apresentado no XV Congresso da ANPPOM, vinculado ao projeto memória e cultura popular em João Pessoa. Esse trabalho tinha como objetivo mapear as características dessas duas manifestações culturais. O autor corrobora com Maluf (apud SOUZA, 2008, p.76), no que diz respeito ao brincar, pois Nader (2005), ao observar os ensaios do folguedo Cavalo Marinho, constatou que as crianças aprendem a tocar e a dançar brincando. Porém, com relação ao ensino de música através da cultura, Nader (2005) concorda com Queiroz ao dizer,

No âmbito da educação musical, [...], como os espaços escolares são apenas parte dos inúmeros existentes no cotidiano das sociedades onde a experiência de ensino-aprendizagem está presente, não podemos considerar que o aprendizado musical ocorra somente nas escolas de música, mas sim em situações diversificadas (NÁDER, 2005, p.996).

Para Queiroz (2004), não se aprende música somente com professores de música, mas também com outros profissionais do meio musical, e essa prática pode ser realizada em outro ambiente que não seja a sala de aula. Assim nessa proposta o conhecimento que os participantes já trazem consigo foi de suma importância, o que segundo Elliott (apud SWANIWCK, 2003, p. 23) “naturalmente, é verdade que toda música é culturalmente enraizada” ou situada, possuímos uma música que nos é familiar. Assim, Nader (2005) afirma:

Concordando com Queiroz, vemos que esses vários espaços “exigem do educador abordagens múltiplas nas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música”. Entendendo os processos de aprendizagem musical presentes em determinado contexto, o educador musical poderá adotar, na sala de aula, aquele, dentre eles, que se caracterize como a estratégia mais adequada para ampliar o conhecimento musical dos educandos. O estudo sobre os dois grupos que tomamos para análise nos mostra que cada uma das manifestações, por sua forte e determinante relação com as pessoas que nela atuam, ocupa dentro de cada grupo um importante espaço de significados, valores, usos e funções que a particularizam. (NÁDER, 2005, p. 996).

Por fim, a proposta educacional trazida por Barros (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada *Linguagens artísticas do Bumba-meu-boi no currículo do Ensino Médio no Maranhão: uma experiência realizada em um Centro educacional de São Luís*, visou proporcionar vivências por meio de práticas musicais emergindo na cultura popular do Estado do Maranhão através do Bumba meu boi em sala de aula. A replicação desse trabalho foi a experiência em que baseia-se o relato apresentado a seguir.

3. O BUMBA MEU BOI NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Essa experiência foi desenvolvida no Centro Educacional Manoel Beckman, localizado no Bairro Bequimão, na cidade de São Luís. Essa escola foi fundada em 1998 pelo então Governador do Maranhão, João Castelo. O CE Manoel Beckman atualmente possui, segundo dados da direção, um quantitativo de 853 alunos, distribuídos no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial.

Possui uma estrutura física composta de laboratório de informática, biblioteca, auditório, quadra, cantina, bebedouros, banheiros (um masculino e um feminino), sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de Professores, Secretaria, diretoria e 20 salas de aula, dentre essas uma de Artes. A escola também possui os seguintes equipamentos: TV, Datashow e aparelho de som, materiais esses que foram utilizados em nossas regências educacionais.

Figura 1. Centro Educacional Manoel Beckman.



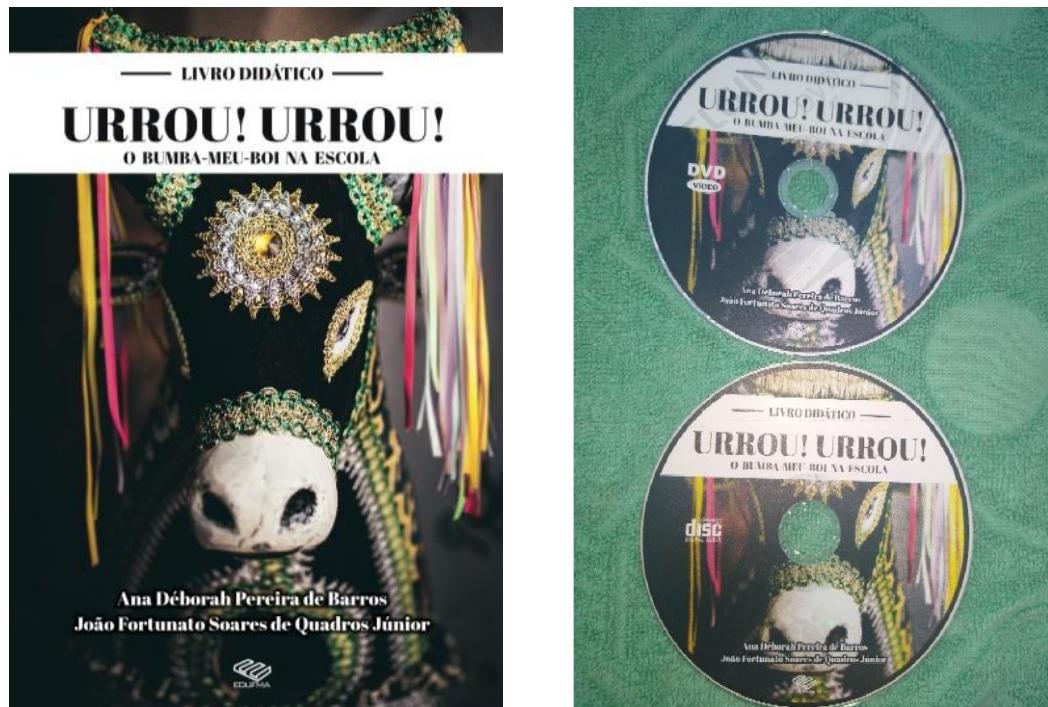
Fonte: Acervo do autor.

O trabalho aqui explanado se refere à experiência desenvolvida dentro do projeto *Linguagens artísticas do Bumba-meu-boi no currículo do Ensino Médio no*

Maranhão, coordenado pelo Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior. Esse projeto foi contemplado no edital de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com 2 bolsas, sendo uma delas destinadas a mim.

O trabalho tinha como objetivos principais averiguar e aplicação da proposta didática “Urrou! Urrou! O Bumba-meu-boi na escola”, livro de autoria de Barros e Quadros Jr. (2019). O meu plano de trabalho era destinado ao 1º ano do Ensino Médio e foi desenvolvido em duas turmas do período matutino (101 e 103). As atividades foram realizadas dentro da disciplina Arte e contou com a supervisora da professora titular, Ana Déborah Pereira de Barros.

Figura 2. Material Didático utilizado.



Fonte: Barros e Quadros Jr. (2019).

Para o desenvolvimento desse relato de experiência, nos ancoramos no livro didático intitulado “urrou! Urrou! O Bumba-meu-boi na escola”, de autoria da professora Ana Debora Pereira de Barros e do professor João Fortunato Soares de Quadros Jr, material este que veio acompanhado por 1 DVD e 1 CD com todos os exemplos audiovisuais, esse material foi publicado em 2019, contendo os tópicos:

- 1) O boi no Brasil: suas origens, mitos, folguedos e manifestações populares;

- 2) O Bumba-meu-boi do Maranhão: origens, o Auto, Patrimônio Cultural;
- 3) Sotaque de Costa de Mão
- 4) Sotaque de Pindaré (Baixada)
- 5) Sotaque da Ilha (Matraca)
- 6) Construção de instrumentos com materiais alternativos

Participaram dessa um total de 34 alunos da turma 101, com idades entre 14 e 17 anos (média de 15,2 anos), assim distribuídos: 18 homens e 16 mulheres; 14 pardos, 13 negros, 5 brancos e 2 amarelos/índios; 14 católicos, 9 protestantes, 4 sem religião, 1 adventista, 1 agnóstico, 1 umbandista, 1 testemunha de jeová e 1 não quis declarar sua religião. Com relação à turma 103, esta foi composta por 28 alunos, com idades entre 14 e 17 anos de idade (média de 15,1 anos), assim distribuídos: 14 homens e 14 mulheres; 17 pardos, 9 brancos e 2 negros; 12 protestantes, 9 católicos, 3 agnósticos e 4 não declararão a religião.

A proposta de intervenção tinha uma carga horária total prevista de 40 horas, ministradas em aulas germinadas de 2 horas/semana, e que seriam desenvolvidas durante o 2º e 3º bimestres escolares de 2019. Por diferentes razões, algumas aulas não aconteceram, o que levou a uma diferença no quantitativo de encontros para as turmas participantes, sendo 13 encontros na turma 101 e 17 encontros na turma 103. As aulas da turma 101 aconteciam nas quartas-feiras e a da 103 nas segundas-feiras, ambas iniciando às 7:15h e findando às 08:45h da manhã.

Assim, a primeira etapa do trabalho se deu em duas vertentes: a primeira delas averiguando o conhecimento prévio dos estudantes sobre a manifestação do Bumba meu boi maranhense, por meio de um pré-teste (teste diagnóstico); a segunda tratou de diferentes componentes que integram o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Artes no decorrer da aulas.

O trabalho teve início com conteúdo históricos, tais como: O Ciclo do Gado (Período Colonial) e o surgimento do bumba meu boi; O folguedo na Região Nordeste; O folguedo na Região Norte; O folguedo na Região Sudeste; O folguedo na Região Sul. Outros assuntos trabalhados com as turmas foram: Origens e a Comédia do Bumba-meu-boi do Maranhão; Da marginalidade ao título de Patrimônio

Cultural do Brasil; A brincadeira e os seus Sotaques: Sotaque de Zabumba, Sotaque Costa de mão, Sotaque da Ilha (Matraca), Sotaque de Pindaré (Baixada), Sotaque de Orquestra; Quadro Geral Comparativo dos Sotaques; finalizando com uma atividade prática sobre os sotaques de Costa de mão (na turma 101) e Pindaré (na turma 103).

Dessa forma, buscou-se nos planejamentos de cada aula conectar cada assunto do livro didático aos conteúdos da disciplina de Artes previstos no documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Caderno de Arte*, da SEDUC-MA, no que tange as quatro linguagens artísticas da disciplina (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais), onde a linguagem musical norteou todas as atividades propostas.

Assim realizamos os estudos das células rítmicas próprias de cada sotaque e foi mostrado de que maneira, na escrita e na prática, as células rítmicas são usadas em um sotaque específico. Dessa forma, ensinávamos o ritmo do instrumento de acordo com a especificidade do sotaque que o mesmo fazia parte, seguindo as orientações estabelecidas no material didático (ver figura 3).

Figura 3. Exemplo de conteúdo.

Figure 3 consists of two musical examples. The first example, 'Variação rítmica 1', is in 2/4 time and shows a sequence of six eighth notes. The second example, 'Variação rítmica 2', is also in 2/4 time and shows a sequence of six eighth notes grouped into two pairs of triplets. Below the musical examples are two instructions: 'Puxar o pano úmido friccionando o umbigo em direção ao tocador.' (Pull the wet cloth, rubbing the navel towards the player) and 'Empurrar o pano úmido pressionando o umbigo em direção ao couro do instrumento.' (Push the wet cloth, pressing the navel towards the instrument's leather).

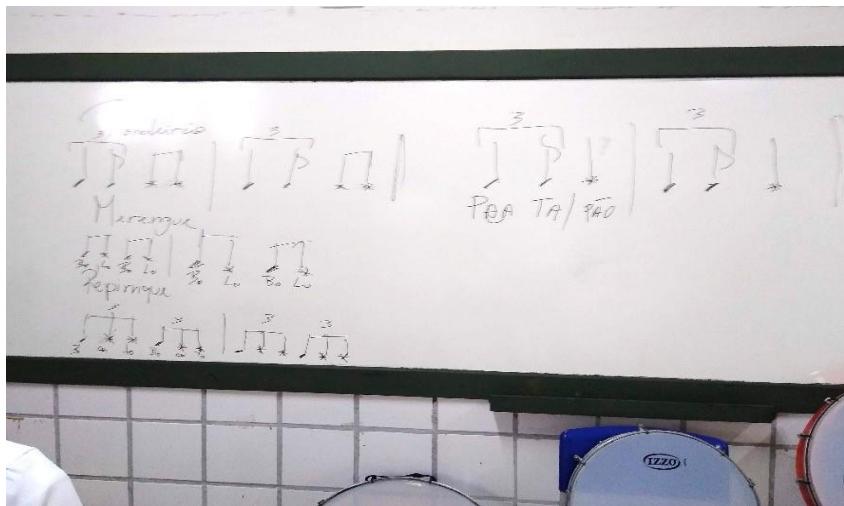
Fonte: Barros e Quadros Jr. (2019).

Durante as aulas, apresentávamos para os alunos alguns instrumentos de vários sotaques do Bumba meu boi como matraca, ganzá, pandeirão, repinique, tambor onça e merengue, e então começamos, primeiramente, com palmas abertas e fechadas para depois passarmos a tocar um instrumento.

O quadro branco, como mostra a figura 4, foi uma ferramenta de suma importância para ensino das células rítmicas contidas no livro didático, isso porque os alunos ainda não possuíam o mesmo. Assim, utilizamos termos conhecidos por todos os participantes, como Pata, Bolo e Biscoito. Dessa forma, foi possível perceber que

a proposta facilitou o aprendizado rítmico de um novo sotaque, o de sotaque de Pindaré.

Figura 4. Atividade prática.



Fonte: Acervo do autor.

Outra atividade realizada foi o trabalho com canto, alongamentos, aquecimentos vocais e vocalizes para assim cantarmos melodias próprias dos sotaques. Os recursos utilizados foram: notebook, Datashow, caixa de som, internet, slides, instrumentos musicais e o livro didático proposto. No decorrer das regências surgiram alguns destaques positivos, tanto coletivos quanto individual, o que nos mostrou que ao proporcionarmos o acesso do estudante à sua cultura por meio das linguagens artísticas em especial a música, como componente curricular em sala de aula, surgiu um maior interesse por parte dos alunos, tornando as aulas de Artes mais atrativas.

A seguir, trazemos o relato da aluna A, que no pré-teste afirmou ser evangélica e nunca ter tido nenhum tipo de contato com o Bumba meu boi: “Não tenho muito interesse e nem estudei muito sobre o Bumba meu boi, e nem tenho experiência sobre o assunto, mas acho legal um pouco o Bumba meu boi, as danças, a festa, mas não tenho muito interesse”. A mesma aluna já ao término das aulas, afirmou:

Eu até gostava das aulas estudadas, festas, danças entre outras coisa. Acho muito divertido, muito interessante as danças e canto, as batidas e os instrumentos que as pessoas tocam lá. Eu não tinha muita vivência. No adventista tinha aulas lá... sempre estudei lá e era muito rígido e muito fácil de aprender. Só não tinha instrumentos. Não conheço muito, mas pretendo conhecer mais pois achei legal. Muitas escolas não tem um estudo

aprofundado no Bumba meu boi e muitas pessoas não conhecem, talvez seja por isso que conheço pouco sobre o assunto
(estudante A, relato obtido no dia 10/10/2019).

Um outro relato veio da aluna “B”, que antes da experiência iniciar afirmou: ‘não tenho experiência com o bumba meu boi’. Entretanto, após a experiência vivenciada, a aluna relatou:

Minha experiência foi bastante produtiva. Aprendi várias coisas... eu conheci muitas curiosidades sobre o Bumba meu boi que eu não fazia ideia que existia. Eu nunca tive contato direto com o Bumba meu boi, pois nunca tinha despertado muito interesse, mas vejo que meu rendimento melhorou muito e espero continuar aprendendo mais (estudante B, relato obtido no dia 12/10/2019).

Dessa forma, observamos que um destaque positivo em relação aos alunos da turma 101 é que, apesar de alguns não terem conhecimento e experiência com o tema Bumba meu boi, tiveram uma boa aceitação do mesmo. Durante toda a experiência, os alunos tiveram contato com as músicas e as danças características de cada sotaque. Infelizmente não trabalhamos com a construção de instrumentos musicais, por conta do tempo curto e nem o auto do Bumba meu boi, pois não era parte da nossa proposta didática, uma vez que estes assuntos estão ligados aos conteúdo da linguagem teatral.

Na turma 103 observamos como a vivência com o tema pode mudar conceitos, algo que o aluno “C” trazia consigo ao falar antes de iniciarem as aulas:

nunca presenciei o Bumba meu boi. Acho opcional no estudo de artes, pois faz parte da cultura e culto a divindades, não é uma festa particularmente boa de se presenciar. Quando ouço o som, a consciência fica pesada, não é algo que estudaria a partir de uma escolha. Cada um tem seu ponto de vista. Alguns acham bonito e faz parte do Maranhão, mas eu não me sinto bem. É como se eu estivesse fazendo uma oração para divindades ocultas. Caso seja um conteúdo obrigatório, não vou ter problema, pois estou aqui para passar de ano e não para levar o Bumba meu boi para vida (estudante C, relato obtido no dia 10/10/2019).

O aluno C relata com muita satisfação a transformação conceitual que aconteceu durante as aulas e faz um relato após a experiência vivenciada dizendo que:

Foi uma experiência muito boa onde pude aprender mais, aprofundar nossa cultura maranhense, também onde podemos ver os costumes, os instrumentos, cantar, dançar, fazer ritmos de músicas, com a mão e também aprendendo muito sobre o Bumba meu boi (estudante D, relato obtido no dia 14/10/2019.).

Assim como na turma 101, a turma 103 trouxe-nos muitas surpresas no que diz respeito ao aprendizado do Bumba meu boi que, como alguns alunos relataram era algo que para eles não era importante e que veio mudar após aulas na disciplina de Artes. Aproximando-se o fim das atividades propostas pelo projeto didático na disciplina de Artes, foi selecionado um sotaque para cada turma apresentar no final do semestre, na escola. Para isso, os estudantes foram incentivados a vivenciar música e dança. Os ensaios da dança ficaram a cargo da professora de Artes, Ana Déborah, pois a mesma tinha uma vasta experiência como dançarina popular da “Companhia Encantar”.

Dessa forma fiquei responsável pela parte musical dos ensaios (melodia, ritmo e a poesia), respeitando a estrutura tradicional de cada sotaque, que foram os sotaques de Pindaré e Costa de Mão. Essa atividade valia nota e foi apresentada no pátio da escola, como uma performance de Bumba meu boi, tanto pela turma 101 quanto pela 103, no horário de intervalo da escola. As duas apresentações foram um grande sucesso e os alunos puderam assim vivenciar na prática o Bumba meu boi tocando, cantando, dançando e apreciando apresentação dos colegas de outra turma.

Figura 5. Aula prática sobre sotaque de Baixada.



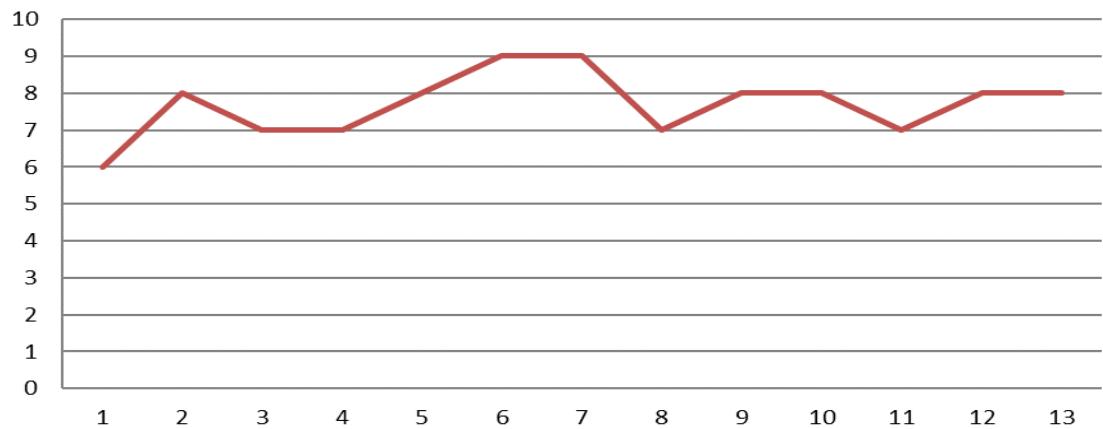
Fonte: Acervo do autor.

O acompanhamento da vivência pedagógica era registrado diariamente em relatório, formulário criado através da plataforma on-line *Google Forms* pelo coordenador da pesquisa. Dessa forma, elencamos como elementos de análise para essa monografia os itens comportamento e participação da turma, bem como a satisfação do professor com a aula ministrada.

Os três elementos eram avaliados com base em uma escala que variava de 0 a 10 pontos, sendo necessário a apresentação de uma justificativa para a determinação da nota. Para a análise, elaboramos gráficos que nortearam a

compreensão do trabalho e a evolução das turmas, dentro da proposta pedagógica ‘Urrou! Urrou! O Bumba-Meu-Boi na escola.

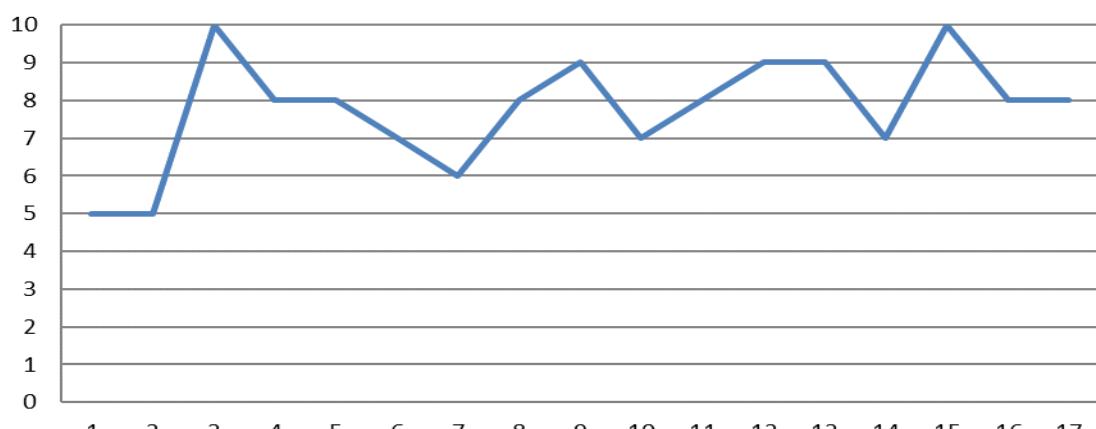
Figura 6. Comportamento dos alunos durante as aulas (Turma 101).



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na figura 6, observa-se que a turma 101 demonstrou um comportamento que variava entre bom e regular, com destaque positivo para as aulas 6 e 7, e negativo para as aulas 1, 3, 4, 8 e 11. Analisando as justificativas, foi possível observar que as aulas que estavam centradas puramente em conteúdo teórico coincidiram com um comportamento pior da turma, resultando em muita dispersão e, consequentemente, muita conversa paralela. Por outro lado, as aulas que o trabalho era essencialmente prático coincidiram com um comportamento melhor dos alunos.

Figura 7. Comportamento dos alunos durante as aulas (Turma 103).

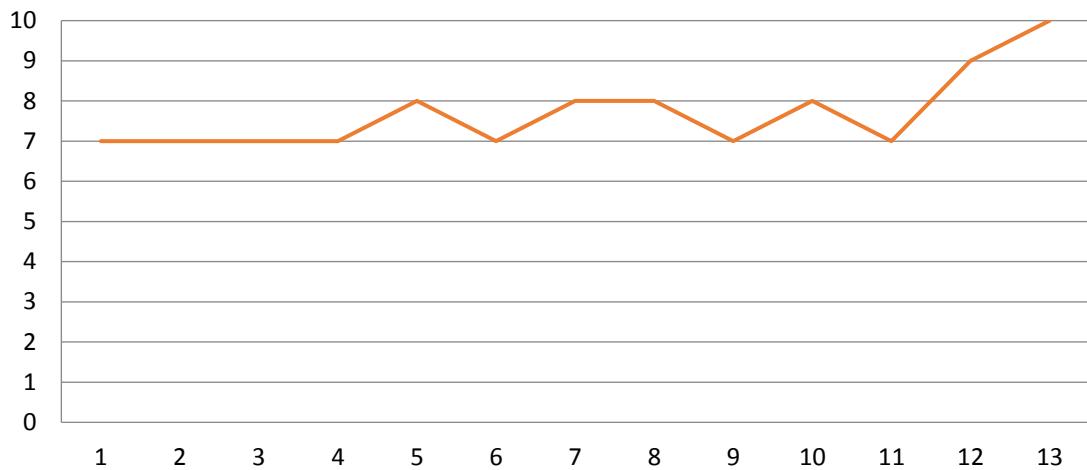


Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na figura 7 mostram que o comportamento da turma 103 durante as aulas foi bastante irregular, apresentando muitas variações. Destacam-se positivamente as aulas 3 e 15, e negativamente as aulas 1, 2 e 7. A

análise das justificativas corroboram com o exposto na turma anterior, sugerindo a necessidade de valorização de aulas que valorizem a parte prática e, quando a teoria seja fundamental, que está venha mesclada com algo prático.

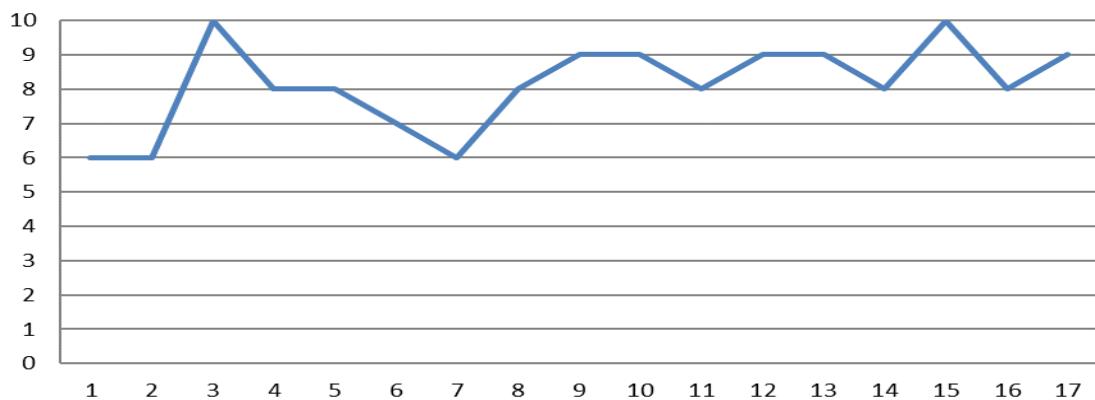
Figura 8. Participação dos alunos durante as aulas (Turma 101).



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a participação, a turma 101 (figura 8) durante as aulas oscilou entre bom e regular, havendo uma exponencial melhora quando se aproximou a apresentação e o encerramento das atividades. Com relação à 103 (figura 9), a turma apresentou um momento ruim especialmente entre a 5^a e 7^a aulas, mas em grande parte do tempo oscilou a participação entre bom e muito bom. As atividades práticas também ajudaram nesse quesito, havendo um maior envolvimento dos estudantes com a disciplina e com o professor.

Figura 9. Participação dos alunos durante as aulas (Turma 103).

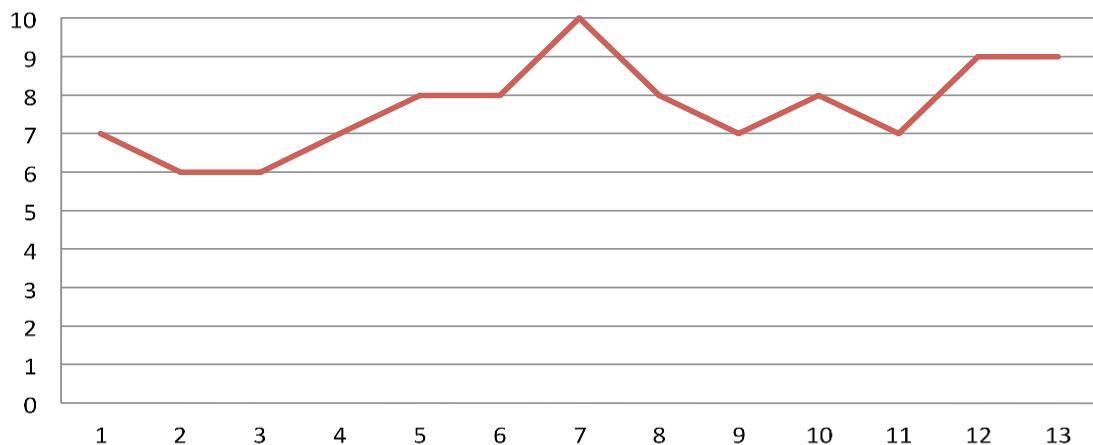


Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, avaliando a satisfação do docente com a aula ministrada, é possível observar que o resultado se correlaciona em parte com aqueles

apresentados anteriormente. Em relação à turma 101 (figura 10), destaca-se uma crescente vertiginosa entre as aulas 4 e 7, fato que mostra convergência com o nível de comportamento dos estudantes. Por outro lado, observou-se um declínio nas três aulas seguintes, algo que diverge dos dados anteriores.

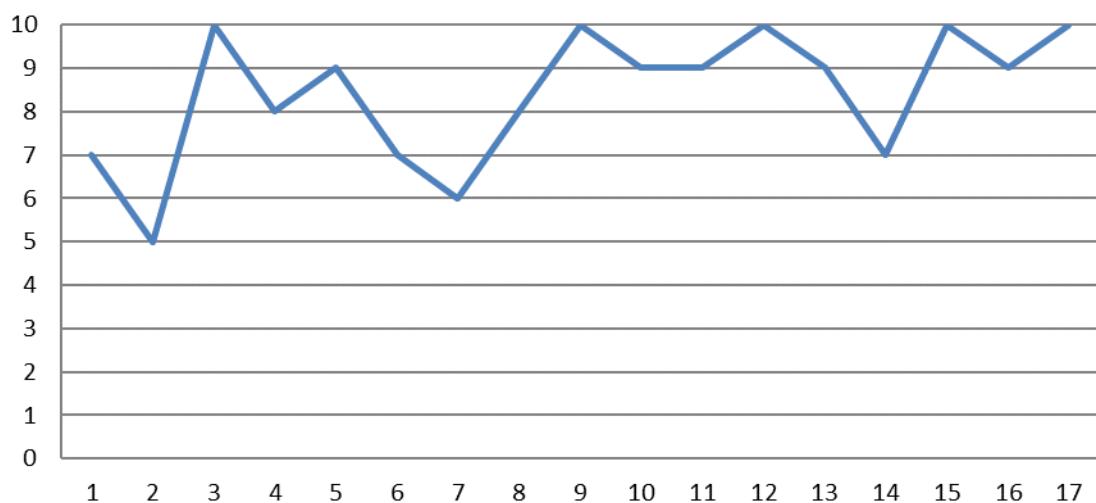
Figura 10. Satisfação do docente com a aula ministrada (Turma 101).



Fonte: Dados da pesquisa.

Em função da turma 103 (figura 11), o gráfico mostra-se muito mais irregular, com mudanças extremadas entre aulas muito próximas. Isso pode ter relação com o processo de desenvolvimento pedagógico do docente, ou seja, ao notar que uma aula não havia ocorrido como previsto, gerava uma necessidade de mudança no planejamento e busca de novas possibilidades de conexão com os estudantes.

Figura 11. Satisfação do docente com a aula ministrada (Turma 103).



Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar a opinião dos estudantes acerca da experiência realizada, optou-se por utilizar a seção sobre Satisfação do *Questionário para Avaliação da Disciplina Arte*, de Quadros Jr et al. (2019). Essa seção solicitava que cada estudante avaliasse 14 itens utilizando uma escala Likert de 5 pontos, variando entre muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (5). A tabela 1 apresenta os dados obtidos.

Tabela 01. Nível de satisfação dos estudantes (Turma 101).

Questão	Média	Desvio Padrão
Satisfação com as tarefas desenvolvidas	3,78	0,42
Satisfação com as aulas de Arte	3,69	0,79
Satisfação com a didática do professor	3,69	0,67
Satisfação com o método/sistema de avaliação empregado	3,67	0,68
Satisfação com o material didático utilizado (livro, vídeos e áudios)	3,67	0,59
Satisfação com os conteúdos lecionados	3,64	0,59
Satisfação com o seu resultado obtido na disciplina durante o semestre	3,61	0,55
Satisfação com as experiências artísticas vivenciadas	3,53	0,77
Satisfação com as atividades práticas vivenciadas	3,50	0,77
Satisfação com o seu desenvolvimento artístico durante o semestre	3,50	0,85
Satisfação com o desenvolvimento artístico geral da turma durante o semestre	3,50	0,74
Satisfação com o seu comportamento pessoal durante as aulas	3,42	0,84
Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina	3,25	0,97
Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas	3,11	1,01

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 01 aporta que os itens melhores avaliados pelos discentes da turma 101 foram *Satisfação com as tarefas desenvolvidas*, *Satisfação com as aulas de Arte* e *Satisfação com a didática do professor*, enquanto que os piores avaliados foram *Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas*, *Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina* e *Satisfação com o seu comportamento pessoal durante as aulas*.

Tabela 02. Nível de satisfação dos estudantes (Turma 103).

Questão	Média	Desvio Padrão
Satisfação com as aulas de Arte	3,86	0,42
Satisfação com a didática do professor	3,81	0,40
Satisfação com os conteúdos lecionados	3,78	0,42
Satisfação com as tarefas desenvolvidas	3,76	0,49
Satisfação com as atividades práticas vivenciadas	3,76	0,49
Satisfação com as experiências artísticas vivenciadas	3,73	0,56
Satisfação com o material didático utilizado (livro, vídeos e áudios)	3,68	0,58
Satisfação com o desenvolvimento artístico geral da turma durante o semestre	3,65	0,54
Satisfação com o seu comportamento pessoal durante as aulas	3,62	0,68
Satisfação com o seu desenvolvimento artístico durante o semestre	3,59	0,64
Satisfação com o seu resultado obtido na disciplina durante o semestre	3,59	0,69
Satisfação com o método/sistema de avaliação empregado	3,57	0,65
Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina	3,57	0,60
Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas	3,22	0,89

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados, foi possível observar que os itens que obtiveram melhor avaliação dos alunos foram *Satisfação com as aulas de Arte*, *Satisfação com a didática do professor*, e *Satisfação com os conteúdos lecionados*, enquanto que *Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas*, *Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina*, e *Satisfação com o método/sistema de avaliação empregado* foram os que apresentaram a menores médias.

A partir dos dados de ambas turmas é possível concluir que a proposta desenvolvida obteve uma boa aceitação e aprovação dos estudantes, dado que os itens de melhor avaliação foram aqueles vinculados à proposta didática, sugerindo a eficácia do uso de elementos da cultura popular, em especial o Bumba meu boi, para o ensino de música e Arte. Por outro lado, foi interessante verificar que a proposta não obteve a mesma influência em elementos de caráter individual e que são estruturais para a relação pedagógica, tais como comportamento e interesse, o que denota a necessidade de novos estudos acerca da questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão ainda está em fase de aplicação, e continuará no segundo semestre de 2019, dessa forma esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a inserção do Bumba meu boi enquanto conteúdo obrigatório do currículo escolar do ensino médio no Maranhão, colaborando para o seu (re)conhecimento, valorização e salvaguarda enquanto Patrimônio Cultural Imaterial. Assim sendo, desejamos que esse trabalho fomente direta ou indiretamente a formação e a educação patrimonial dos estudantes participantes.

Em segundo lugar, acreditamos que o programa didático-pedagógico elaborado a partir das linguagens artísticas do bumba meu boi supriu lacunas educacionais sobre os conhecimentos acerca dessa manifestação popular, assim como consequentes pré-conceitos.

Nesse contexto, observamos que foi de suma importância a participação e comprometimento de todos os envolvidos no PIBIC 2018/2019 UFMA, para que esse projeto fosse executado, e assim houvesse de fato um enriquecimento no que tange ensino/aprendizagem dos graduandos em licenciatura em música, da Universidade Federal do Maranhão.

Dessa maneira, esperamos que o trabalho educacional sistematizado sobre esse tema tenha contribuído para o fortalecimento da cultura popular em nosso Estado, bem como incentive o surgimento de novas propostas didáticas de trabalho da cultura popular maranhense nas escolas.

Ainda sobre o aspecto didático, essa pesquisa defendeu duas hipóteses: a primeira delas foi a de que o indivíduo conhecendo de maneira a sua cultura a fundo, tende a conhecer melhor a si próprio; a segunda, de que conhecendo melhor a si próprio, tende a se reconhecer enquanto membro daquela cultura. Portanto, esperamos que essa proposta de reconhecimento cultural revestida de experiência didática tenha colaborado para que os adolescentes tomem consciência do seu papel enquanto membros da sociedade maranhense, formando assim cidadãos melhores.

Finalmente, almejou-se que a vivência artística proposta torne os estudantes mais sensíveis, críticos e colaborativos, potencializando assim os seus resultados não apenas no campo artístico como também em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular**. 14^a Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

ALBERNAZ, L. S. F. Dinâmicas do bumba meu boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. **REVISTA OLHARES SOCIAIS**, PPGCS. UFRB, Vol. 02, no 02, 2013.

ALBERNAZ, L. S. F. **O “Urrou” do boi em Atenas Instituições, experiências culturais e identidade no Maranhão**. 2004. Tese (Doutorado Ciências sociais) – curso de Ciências sociais. Universidade de Campinas, São Paulo.

AZEVEDO NETO, A. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. 2^a Edição. São Luís, Maranhão: ALUMAR, 1997.

BAESSE, D. **Cadê o boi de orquestra?** In: Boletim da Comissão de Folclore n° 32, agosto. 2005. p.02, São Luís – Maranhão. Disponível em: <http://www.cmfolclore.ufma.br/arquivos/76af71a2bb62f40c175256bbcadb480a.pdf#page=10> Acesso 19 de out. 2016;

BARROS, A. D. P. de: **linguagens artísticas do bumba meu boi no currículo do ensino médio no maranhão: uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman**, 2018. Dissertação (Mestrado Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão;

BARROS, A. D. P. de, QUADROS Jr., J. F. S. **Urrou! Urrou! O bumba meu boi na escola**. São Luís EDUFMA, 2019;

BORRALHO, T. F. Elementos animados no Bumba-meu-boi do Maranhão. In: **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 2, n. 21, 2019. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/announcement> > acesso em 10 de janeiro de 2020.

BURNHAM, T.F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Revista em aberto**, Brasília, ano 12, n° 58, p.3 -13, abr./jun. 1993.

BRANDÃO, C.R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (Org). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008. p.25-37.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação - Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

RASIL, LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

CANEDO, D. Cultura é o quê?" - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (UFBA). 5º.2009. salvador Bahia. **Anais V ENECULT.** Disponível em:< <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>.> Acesso em: 04 de dezembro de 2019.

CARDOSO, L. C. M. De marginal a oficial: a fabricação do Bumba-meu-boi como símbolo de identidade do Estado do Maranhão. In: XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. 13º. 2011. Maceió – AL. **Anais** Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/resumos/R28-0633-1.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CARVALHO, N. **Aprendendo com o bumba-meu-boi:** contribuições do bumba-meu-boi para a educação musical, 2013. Monografia de conclusão de graduação. (Licenciatura em Música, Habilitação em Ensino do Instrumento Musical – Bateria), da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.

CATENACCI, V. **CULTURA POPULAR:** entre a tradição e a transformação São Paulo, 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392001000200005&script=sci_abstract.> acesso em: 10 novembro de 2019.

CORAZZA, S.M. **O que quer um currículo.** Rio de Janeiro,1996. Disponível em:<https://www.academia.edu/29728718/O_Que_Quer_Um_Curr%C3%ADculo.> acesso em: 17 de outubro 2019.

CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

SILVA, C. B. R. da; Ferreira, C. S. G. **ESTREITANDO FRONTEIRAS:** Territorialidade e Identidade no Bumba-meu-Boi do Maranhão. In: Caderno de Resumos, Porto Seguro - BA. v. 01. 2008. Disponível em: <> <https://docplayer.com.br/41237786-Estreitando-fronteiras-territorialidade-e-identidade-no-bumba-meu-boi-do-maranhao.html>.> acesso em 19 de setembro 2019.

FILHO, M. S; PINTO, D.; CALDAS, D. O Auto do Bumba-Meu-Boi: Cultura popular como instrumento de Alfabetização. **Revista de Ciências da Educação.** Americana, são Paulo, ano XV, nº 28, 134-146, 2013. Disponível em:< <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/247>.> acesso em 10 de julho 2019.

GARCÍA, L. J. **Teachers, Folklore, and the Crafting of Serrano Cultural Identity in Peru.** Latin American Research Review. 2017. Disponível em:<> <https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.78/> . acesso em: 20 de agosto 2019;

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito antropológico. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEMOS, G. A. R. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O IMPREVISTO. HISPANISTA. **Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil**. Vol XVIII, nº 69. Abril – Mayo – Junio de 2017. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/70056132-A-educacao-escolar-e-o-imprevisto.html> > acesso em: 02 de novembro 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Teorias de Currículos**. São Paulo:, 1º edição, 3 reimpressão. Ed. Cortez, 2011.

LORENZO, O.; QUADROS Jr., J. F. S. **Música, cultura e sociedade na Espanha contemporânea**: a difusão pública do conhecimento musical-cultural na Espanha contemporânea. São Luís: EDUFMA, 2014. Disponível em : <file:///C:/Users/amosm/Downloads/Musica_Cultura_e_Sociedade_na_Espanha_Co.pdf>. Acesso em: 24 de novembro 2019.

LÜHNING, A. E. Métodos de trabalho na etnomusicologia reflexões em voltas de experiências pessoais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 105-125, 1991.

KUNST, J. **A Study of the Nature of Ethnomusicology**, Its Problems, Methods, and Representative Personalities. 2nd ed, expanded. Amsterdam, 1950, retitled Ethnomusicology, 1955; 3rd ed. 1959.

MARANHÃO. Governo do Estado Escola Digna - **Plano mais IDEB: programa de fortalecimento do ensino médio – orientações curriculares para o ensino médio**: caderno de arte/ Secretaria de Estado da Educação. –São Luís, 2017.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.disponível em: <<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The%20Anthropology%20of%20Music-1.pdf>> acesso em: 05 de setembro.

NÁDER A. Milne-jones. TRANSMISSÃO MUSICAL NO CAVALOMARINHO INFANTIL E A NAU-CATARINETA. In: ANPPOM 15º Congresso, 2005. **Anais**. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao17/alexandre_nader.pdf>. acesso em: 08 de agosto 2019.

NOGUEIRA, G. Estetização política da cultura popular e marketing no governo Roseana Sarney. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, Ponta Grossa [PR], v. 3 n. 6, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/513>> acesso em 14/07/2018.

DE NORONHA, L. M. R. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. **Artcultura**, v. 13, n. 23, 7 maio 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/15126>> acesso em 02 de dezembro 2019;

NUNES, I. M. de A. **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, CMF.2003. Disponível em:

[https://www.worldcat.org/title/olhar-memoria-e-reflexoes-sobre-a-gente-do-maranhao/oclc/57551788.](https://www.worldcat.org/title/olhar-memoria-e-reflexoes-sobre-a-gente-do-maranhao/oclc/57551788)

PACHECO, A. J. **Curriculum: Teoria e Práxis.** Portugal: Ed. Porto, 2001.

PADILHA, A. F. de S. **A construção ilusória da realidade:** ressignificação e recontextualização do bumba meu boi do maranhão a partir da música. São Luís: EDUFMA, 2019.

DE PAULA, J. B.; OLIVEIRA, S.L.C.; RAMOS, M. A. de S. O CARIMBÓ ECOOU NOS CORREDORES DA ESCOLA: UMA MEMÓRIA DE PERTENCIMENTO SE OUVIU. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** [S.I.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 786-799, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/475>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S; QUILES, O. L; QUADROS, Mara, R. S. S. de, BARROS, A. D. P. de. MÚSICA NA ESCOLA: proposta de intervenção em escolas de ensino médio em São Luís - MA. mai./ago. 2017. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/7194>> acesso em 10 de janeiro 2020.

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

ROCHA, L. T. de B. V. **Viva bumba, guarnicê meu boi:** política e cultura popular em São Luís do Maranhão nos anos 90. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SANTOS, R. R. M. **Cultura popular e educação:** cidadania e identidade na educação básica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, programa de Pós-Graduação em Educação São Luís: UFMA.

SOUZA, F. de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 75-81, mar. 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução à teorias do currículo. 3º Ed. 1º remp. Belo Horizonte MG, Autentica 2018;

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

VIANNA, R. N. A. **Bumba-meu-boi, Cacuriá, tambor de crioula:** expressões da linguagem do corpo na educação. Dissertação (Mestrado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003

_____. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA

ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CDROM.