

MÚSICA

**A DIVERSIDADE MUSICAL NA
ESCOLA DE MÚSICA DE
MANGUINHOS: INTERAÇÕES
MUSICAIS E TENSÕES
CULTURAIS NAS RELAÇÕES DE
ENSINO E APRENDIZAGEM EM
MÚSICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

**PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA
COUTINHO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
INSTITUTO VILLA-LOBOS - IVL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGM

PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA COUTINHO

**A DIVERSIDADE MUSICAL NA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS:
INTERAÇÕES MUSICAIS E TENSÕES CULTURAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM MÚSICA**

RIO DE JANEIRO – RJ
2019

**A DIVERSIDADE MUSICAL NA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS:
INTERAÇÕES MUSICAIS E TENSÕES CULTURAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM MÚSICA**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, sob orientação da Professora Doutora Inês de Almeida Rocha.

Subárea: Música e Educação

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Música

Orientadora: Professora Doutora Inês de Almeida Rocha
Coorientadora: Professora Doutora Ana Ivenicki

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

C871 Coutinho, Paulo Roberto de Oliveira
A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música / Paulo Roberto de Oliveira Coutinho. -- Rio de Janeiro, 2019.
278f

Orientadora: Inês de Almeida Rocha.
Coorientadora: Ana Ivenicki.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.

1. Educação Musical. 2. Multiculturalismo. 3. Interculturalismo. 4. Diversidade Musical. 5. Escola de Música de Manguinhos. I. Rocha, Inês de Almeida, orient. II. Ivenicki, Ana, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

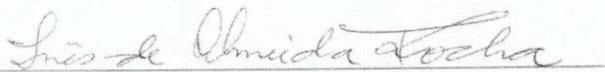
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

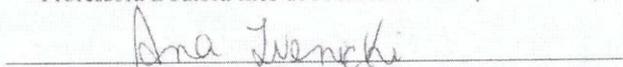
**A diversidade musical na Escola de Música de Manginhos (EMM): interações musicais
e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música**

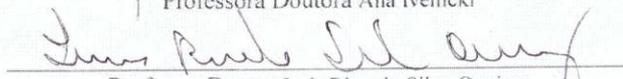
por

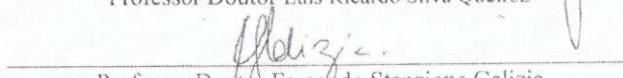
PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA COUTINHO

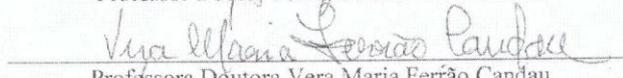
BANCA EXAMINADORA

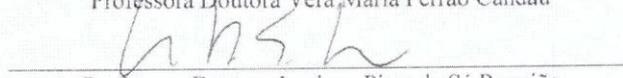

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha (orientadora)


Professora Doutora Ana Ivenicki


Professor Doutor Luis Ricardo Silva Queiroz


Professor Doutor Fernando Stanzione Galizia


Professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau


Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião

Conceito: APROVADO

JULHO DE 2019

**A DIVERSIDADE MUSICAL NA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS:
INTERAÇÕES MUSICAIS E TENSÕES CULTURAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM MÚSICA**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, sob orientação da Professora Doutora Inês de Almeida Rocha.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Inês de Almeida Rocha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Prof. Dr.^a. Ana Ivenicki

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Vera Ferrão Candau

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR

Prof.^a Dr.^a. Luciana Pires de Sá Requião

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Data: 30 de julho de 2019
RIO DE JANEIRO
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter colocado pessoas em minha vida que me mostraram possibilidades de trilhar o caminho da música;

Aos meus filhos Matheus e Lucas por me fazerem reencontrar a criança que vive dentro de mim e por me fazerem um ser humano melhor. Amo vocês;

A minha esposa Carla, com quem divido minhas angústias, aflições, sucessos e desafios, pela paciência e apoio incondicional nas decisões de carreira como músico, professor e pesquisador. Eu te amo!

Ao meu pai, Nestor Coutinho (*in memoriam*), pela sua luta em vida, e minha mãe Isaura Coutinho, ambos nordestinos, de origem pobre, guerreiros que não pouparam esforços para me ensinar a ser quem eu sou hoje;

Aos meus irmãos Guttemberg e Fernando, pela honra de tê-los como amigos e parceiros de vida nessa caminhada;

A professora e orientadora Inês de Almeida Rocha, por acreditar nessa investigação, pelas críticas, sugestões e pelos debates, que foram fundamentais no desenvolvimento desta tese;

A professora Ana Ivenicki, pela coorientação, colaborando diretamente com sugestões e orientações que tanto me ajudaram a elucidar caminhos nessa trajetória;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), Renata, Mônica, Leonardo e Roberta, pelas leituras críticas colaborativas deste material que me ajudaram a aprimorá-lo;

Aos professores Luciana Requião, Luis Queiroz, Vera Candau e Ana Ivenicki, pelas participações de bancas anteriores a esta defesa;

Aos professores membros da banca de defesa, Luciana Requião, Luis Queiroz, Vera Candau, Fernando Galizia e as suplentes Thelma Alvares e Silvia Sobreira, por contribuírem diretamente nesse momento de concretização de um trabalho com este.

Aos professores de equipe de trabalho no ano de 2018, Juliana Chrispim e Pedro Mendonça, pelas conversas sobre música, práticas educativas, relações de ensino e aprendizagem. Aprendi muito com vocês!

Aos docentes, estudantes e funcionários da Escola de Música de Manguinhos, pelos ensinamentos que obtive em minha carreira. Sou muito grato por tudo!

Aos participantes da pesquisa, pela coragem e pelas contribuições! Essa pesquisa não aconteceria sem a colaboração direta de vocês.

“As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”
(SANTOS, 1997, p. 30).

RESUMO

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. *A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música*. Rio de Janeiro, 2019. 278f. Tese de Doutorado. Centro de Letras e Artes - Instituto Villa - Lobos - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta tese apresenta um estudo de caso realizado na Escola de Música de Manguinhos (EMM). Criada em 2008, a EMM se constitui como um espaço educativo-musical ligado a Rede CCAP (Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Social Justo, Democrático e Sustentável), uma ONG (Organização Não Governamental) situada na favela de Manguinhos, zona norte do Rio de Janeiro. Este estudo retrata uma investigação motivada pelo seguinte questionamento: como a diversidade musical se materializa no fazer musical neste espaço de aprendizagem em música? A pesquisa procurou responder essa questão, a partir de três objetivos específicos: analisar teórica e epistemologicamente o multiculturalismo e seu diálogo com a educação musical; observar, analisar e compreender como o fazer musical interage com a diversidade musical na EMM e; levantar questões e discussões sobre as implicações do estudo para pensar o fazer musical e a diversidade musical em ambientes educativos. Buscou-se base teórica no multiculturalismo, compreendido como um campo político, conceitual e estratégico que busca respostas para lidar com as diferenças culturais no âmbito político-social, cultural e educativo (HALL, 2018; SANTOS, 1997, 2001; CANEN, 2007; 2014; IVENICKI, 2015). O posicionamento teórico está amparado pela perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalismo, defendida por Candau (2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018) em diálogo com estudos de Fleuri (2003), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018), na qual busca a promoção de uma educação comprometida com a superação das desigualdades culturais diante das relações de poder construídas nas relações humanas. Em diálogo com a educação musical, o interculturalismo orienta posturas e práticas que reconheçam as diferenças de culturas, de saberes e conhecimentos, evidenciando conflitos e hierarquias para que, assim, superem processos de hegemonia no campo do ensino e das práticas musicais (GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2015, 2017a, 2017c). A metodologia de pesquisa está representada pelo paradigma multicultural (CANEN, IVENICKI, 2016), o qual se caracteriza, sobretudo, pela valorização da diversidade cultural no combate a preconceitos e discriminações e, pela sensibilidade à escuta de diferentes vozes e percepções à construção do fenômeno estudado. A triangulação dos dados contemplou uma série de questões que emergiram no campo, a partir da análise documental, das observações das aulas e das entrevistas e questionários dirigidos aos coordenadores, professores e estudantes. Questões relacionadas à trajetória institucional da EMM, suas potencialidades, dificuldades e conflitos; às limitações da pesquisa multicultural neste contexto educativo; às concepções de ensino de música na escola; às posturas multiculturais frente à diversidade musical em diferentes situações pedagógicas e; às questões relacionadas ao preconceito musical/cultural em momentos de aprendizagem, dentre outras questões, abarcaram problematizações e reflexões acerca do fenômeno estudado. Nas conclusões a pesquisa mostra que diferentes posturas multiculturais se confundem na dinâmica do trabalho docente, revelando uma pluralidade de significados intrinsecamente vinculados às formas como as diferenças culturais são interpretadas. O fazer musical na escola se aproxima de uma perspectiva intercultural na medida em que há o reconhecimento das identidades culturais/ musicais dos estudantes, por outro lado, em determinadas situações, se distancia da mesma quando não há o enfoque no diálogo entre as diferenças culturais como forma de superar preconceitos na sala de aula. Bases de

pensamentos sobre a compreensão da diversidade musical e suas implicações para a área da educação musical são tomadas como indicativos para futuras pesquisas e para reflexões sobre práticas de ensino comprometidas com as diferenças culturais.

Palavras-chave: Diversidade Musical. Multiculturalismo. Interculturalismo. Educação Musical. Escola de Música de Manguinhos.

ABSTRACT

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. *A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música*. Rio de Janeiro, 2019. 278f. Tese de Doutorado. Centro de Letras e Artes - Instituto Villa - Lobos - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This thesis presents a case study carried out at the School of Music of Manguinhos (EMM). Created in 2008, EMM is an educational-musical space linked to the Rede CCAP (Network of Social Entrepreneurs for Fair, Democratic and Sustainable Social Development), an ONG (Non-Governmental Organization) located in the favela of Manguinhos, Rio de Janeiro. This study represents an investigation motivated by the following question: how does musical diversity materialize in the musical making in this space of learning in music? The research sought to answer this question, based on three specific objectives: analyze the theoretical and epistemological multiculturalism and its dialogue with musical education; observe, analyze and understand how the musical making interacts with musical diversity in EMM and; raise questions and discuss the implications of the study for thinking about musical making and musical diversity in educational settings. It was sought a theoretical basis in multiculturalism, understood as a political, conceptual and strategic field that seeks answers to deal with cultural differences in the politico-social, cultural and educational spheres (HALL, 2018; 2014; IVENICKI, 2015). The theoretical positioning is covered by the perspective of multiculturalism or interculturalism, defended by Candau (2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018) in dialogue with studies with Feluri (2003), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015), which it seeks to promote an education committed to overcoming cultural inequalities in the face of power relations built on human relationships. In dialogue with music education, interculturalism guides the attitude and practices that recognize the differences of cultures, and knowledge, evidencing conflicts and hierarchies so that they overcome processes of hegemony in the field of teaching and musical practices (GALIZIA, 2016, QUEIROZ, 2015, 2017a, 2017c). The research methodology is represented by the multicultural paradigm (CANEN, IVENICKI, 2016), which is characterized, above all, by the plurality of methodological tools, by the valorization of cultural diversity in the action against prejudices and discriminations, and by the sensitivity to listening to different voices and perceptions to the construction of the studied phenomenon. The triangulation of the data contemplated a series of questions that emerged in the field, from the documentary analysis, the observations of the classes and the interviews and questionnaires addressed to the teachers and students. Issues related to the EMM's institutional trajectory, its potentialities, difficulties and conflicts; the limitations of multicultural research in this educational context; conceptions of music teaching in school; to multicultural attitudes towards musical diversity in different pedagogical situations; to questions related to musical / cultural prejudice in moments of learning, among other questions, included problematizations and reflections about the studied phenomenon. In the conclusions the research shows that different multicultural postures are confused in the dynamics of teaching work, revealing that their plurality of meanings is intrinsically linked to the ways in which cultural differences are interpreted. The musical making in the school approach an intercultural perspective as the recognition of the cultural / musical identities of the students, on the other hand, in certain situations, distance from it when there is no focus on the dialogue between the cultural differences as a way of overcoming prejudice in the classroom. Bases of thoughts on the understanding of musical

diversity and its implications for the area of music education are taken as indicative for future research and for reflections on educational-musical actions committed to cultural differences.

Keywords: Musical Diversity. Multiculturalism. Interculturalism. Musical Education. Escola de Música de Manguinhos.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
Problema da pesquisa	20
Objetivos.....	21
Justificativa.....	22
Estrutura da tese.....	24
CAPÍTULO 1 – MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO, EDUCAÇÃO MUSICAL E DIVERSIDADE.....	29
1.1- O multiculturalismo	30
1.1.2 - O multiculturalismo e suas vertentes	37
1.2 - O Interculturalismo e suas características	43
1.2.1 - A educação musical na perspectiva intercultural	48
1.3 - As dimensões da diversidade: humana, cultural e musical	52
1.3.1 - Cultura, o fazer musical e seus significados: diálogo com outras áreas do conhecimento	56
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO MUSICAL DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	61
2.1 - Os periódicos da revista da ABEM (1992 a 2017): multiculturalismo e educação musical.....	65
2.1.1 - O multiculturalismo e suas implicações na prática pedagógica diante da diversidade cultural	67
2.1.2 - O multiculturalismo e a educação musical: reflexões acerca da diversidade de culturas, sociedade e música	68
2.2 - Dimensões da educação musical e a diversidade cultural.....	72
2.3 - Práticas pedagógicas diante da diversidade	77
2.4 - Questões da multiculturalidade na formação de professores e no ensino de música: um levantamento nos anais da ANPPOM de 2013 a 2018.....	84
2.5 - Educação Musical, Diversidade (s) e Música (s): levantamento das produções da <i>International Society of Music Education</i> (ISME).....	90
2.6 - A diversidade cultural na EMM: o que as pesquisas acadêmicas desenvolvidas na instituição nos dizem?	98
2.7 – Considerações acerca da revisão bibliográfica.....	101
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	107
3.1 - O paradigma multicultural	108
3.2 - Estudo de caso.....	110
3.3 - Procedimentos da pesquisa.....	111
3.4 - Participantes da Pesquisa	119
3.5 - Procedimento de análise dos dados.....	121
3.6 - Análise e interpretação dos dados	123
CAPÍTULO 4 - A EMM: IDENTIDADE INSTITUCIONAL	124
4.1 - <i>Oficina de música aqui nas ruas de Manguinhos</i> : como começou a EMM	124
4.2 - Os documentos institucionais.....	145
4.2.1 - O Projeto Político Pedagógico da EMM	146
4.2.2 - A Ementa da EMM.....	151
4.2.3 - Sobre PPP e a Ementa: pontos de concordâncias e discordâncias	158
4.3 - Critérios adotados e abordagem inicial do pesquisador	161
4.3.1 - Tensões multiculturais no campo empírico	162
4.3.2 - Os Desafios da pesquisa no paradigma multicultural.....	164

CAPÍTULO 5 - CONCEPÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA NA EMM.....	174
5.1 - <i>É sempre mais fácil seguir fechando os olhos e apenas ensinando "dó ré mi fá": um olhar para a diversidade musical na EMM</i>	174
5.2 - <i>Você vai lidar com vários níveis diferentes: reflexões acerca do ensino coletivo de música na EMM</i>	185
5.3 - <i>Ouvia o "tum tum tum tum" e repassava e ensinava, faz vc: "tum tum tum": transmissão do conhecimento musical</i>	195
5.4 - <i>Tem uma aula lá específica pra isso: música, ensino e contextos socioculturais</i>	204
5.5 - <i>Funk não é música: preconceito musical</i>	211
5.6 - <i>A gente podia tocar uma música da religião afro. Ah não, eu não toco: relações de poder na música religiosa</i>	219
CONCLUSÕES	226
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	247
ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMM.....	248
ANEXO B – EMENTA DA EMM.....	261
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	272
ANEXO D - TERMO DE ANUÊNCIA.....	274
ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO COM A INSTITUIÇÃO.....	275
ANEXO F – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EMM	276
ANEXO G – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	277

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Tabelas

Tabela 1 - Quantitativo de artigos selecionados.....	64
--	----

- Quadros

Quadro 1 - Artigos coletados nos periódicos da revista ABEM.....	66
Quadro 2 - Artigos com potenciais multiculturais coletados nos periódicos da ABEM.....	73
Quadro 3 - Artigos coletados na revista MEB da ABEM.....	77
Quadro 4 - Artigos coletados nos Anais do Congresso Nacional da ABEM de 2017.....	79
Quadro 5 - Artigos com potenciais multiculturais na revista Interlúdio.....	82
Quadro 6 - Artigos coletados nos Anais da ANPPOM.....	85
Quadro 7 - Artigos coletados no <i>International Journal of Music Education</i> da ISME.....	90
Quadro 8 - Disciplinas observadas.....	113
Quadro 9 - Aulas coletivas de guitarra e assuntos centrais das aulas.....	113
Quadro 10 - Aulas coletivas de violão - dias e assuntos centrais das aulas.....	114
Quadro 11 - Participantes da pesquisa.....	120

- Figuras

Figura 1 - EMM: identidade institucional.....	122
Figura 2 - Concepções de ensino de música na EMM.....	122
Figura 3 - Adaptação pedagógica a partir da música Proibida pra mim (Charlie Brow Jr.).....	193
Figura 4 - Adaptação pedagógica a partir da música Trem Bala (Ana Vilela).....	193

LISTA DE ABREVIATURAS

EMM – Escola de Música de Manguinhos

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Rede CCAP – Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático e Sustentável

CESVI – Cooperazione Sviluppo

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

CBM – Conservatório Brasileiro de Música

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

SIMPOM - Simpósio de Pós-Graduandos em Música

ABET – Associação Brasileira de Etnomusicologia

MEB – Música na Educação Básica

ISME – *International Society for Music Education*

CBM – Conservatório Brasileiro de Música

PPP – Projeto Político Pedagógico

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste em uma investigação sobre as ações de ensino e aprendizagem musical na Escola de Música de Manguinhos (EMM) e suas relações com a diversidade musical. A diversidade musical que aqui apresentamos está caracterizada pelos diferentes valores humanos e culturais que, indissociavelmente, carregam significados que dão sentido a vida de grupos sociais e, conseqüentemente, às várias expressões musicais dos mais distintos contextos socioculturais. Esse conceito será aprofundado no capítulo 1 desta tese e acompanhará nossas reflexões como elemento fundamental para compreendermos as questões que envolvem o fazer musical e suas relações com as diferenças culturais na EMM.

A EMM é um espaço educativo-musical ligado a OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) Rede CCAP (Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Social Justo, Democrático e Sustentável), situada na comunidade de Manguinhos, zona norte do Rio de Janeiro. A Rede CCAP, atuante na comunidade há mais de trinta anos, subsidia a coordenação administrativa do projeto contando com o apoio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) que patrocina parte dos docentes e recursos materiais. A escola também conta com a parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que contribui com o desenvolvimento pedagógico no espaço fornecendo bolsas de extensão para licenciandos em música que atuam no projeto.

A escola funciona em um prédio cedido pela empresa italiana Coperazone e Sviluppo (CESVI), uma organização não governamental de ações humanitárias que apoia o projeto arcando com algumas despesas do espaço (FREIRE, 2017). A EMM articula-se, desde o início, em 2008, desenvolvendo ações educativo-musicais e fomentando o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que tecem sobre as práticas de ensino e aprendizagens musicais na instituição. Além disso, funciona como um espaço complementar de formação inicial para licenciandos de música da UFRJ e como potencializadora da formação continuada de egressos da própria universidade.

A nossa¹ relação com a escola se iniciou em 2008 através do convite feito por um colega de curso de licenciatura da Escola de Música da UFRJ. Na época ele incentivou o diálogo entre a universidade e a comunidade por meio de aproximações com a coordenadora da Rede CCAP, que ainda desempenha a mesma função nos dias de hoje. Esses personagens

¹ Usamos em todo o corpo textual da tese, a primeira pessoa do plural como formato de escrita. Apesar de esse formato, em alguns momentos, gerar a percepção de uma escrita coletiva, neste estudo, tal emprego está direcionado a figura e atuação do pesquisador na presente investigação.

² As crianças de 6 a 12 anos frequentam o curso infantil, após 12 anos passam a integrar as outras disciplinas com jovens e adultos.

³ Referimo-nos a organização da escola tomando como base o período de maio a novembro do ano de 2018, período em que transcorreu a execução desta pesquisa.

citados participam da pesquisa, logo, estão identificados por códigos que descreveremos mais a frente nesta introdução e, precisamente no capítulo 3 desta tese. A nossa história ganha aproximações com o cenário por ter sido morador de favela durante 15 anos. Filho de pais nordestinos que migraram para o Rio de Janeiro em busca de emprego e, estudante de escola pública durante toda a vida escolar, sem acesso a uma série de oportunidades como, por exemplo, aprender música de forma institucional.

Infelizmente, para a maioria das pessoas pobres, o acesso ao ensino formal de música ainda é muito restrito, salvo a oferta em algumas escolas da educação básica, ações ligadas a iniciativas de igrejas ou centros comunitários e projetos sociais que se empenham nesse ensino. Assim, o incentivo em fazer parte do projeto sempre esteve ligado a uma relação pessoal e, ao mesmo tempo, à oportunidade de pensar, refletir e planejar, de forma coletiva, como conceber um ensino de música para as pessoas moradoras de Mangueiras, que buscam naquele espaço uma oportunidade de aprender e fazer música.

Referente à nossa atuação na EMM, participamos no ano letivo de 2008 até junho de 2009 na função como professor de baixo elétrico, momento em que nos afastamos até junho de 2011 por motivos profissionais. Voltando para a escola em 2011, continuamos nessa função até o final de 2015. O ingresso no curso de doutorado, vinculado ao programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) acarretou novamente nosso afastamento no ano 2016, por motivos de indisponibilidade de tempo para assumir carga horária de trabalho na escola. O retorno ocorre em 2017 a fim de cumprir a função como apoio pedagógico da escola.

O projeto de pesquisa submetido ao programa de pós-graduação da UNIRIO no ano de 2015 está amplamente ligado a um estudo qualitativo na EMM, uma vez que esses 10 anos de percurso na escola, entre idas e vindas, nos fizeram pensar em uma investigação partindo da proximidade com o cotidiano dos professores e estudantes que buscam relações com a música nas formas de ensinar, aprender, pesquisar e refletir sobre essa prática manifestada nas dimensões culturais do referido contexto.

Na EMM, a cultura é compreendida como processo diversificado e em permanente transformação, valorizando-se sua presença na ação educativo-musical, sobretudo por considerar o diálogo entre elementos do cotidiano trazidos pelos alunos (FREIRE, et al., 2010). A escola estabelece como proposta metodológica o ensino coletivo de instrumentos musicais (violão, teclado, baixo elétrico, percussão/ bateria, saxofone, guitarra, canto e as aulas do curso infantil). Logo, todas as aulas apontam para uma abordagem na qual os alunos

de diferentes faixas etárias² e níveis técnicos musicais possam aprender de forma conjunta. Assim, alguns dos princípios que norteiam o ensino musical na escola consistem em considerar as identidades culturais/ musicais dos alunos no espaço pedagógico e privilegiar a imitação como princípio inicial da aprendizagem.

O corpo de professores da escola é formado por discentes do curso de licenciatura em música da Escola de Música da UFRJ e professores formados pela mesma universidade. Cada um atua como professor de uma ou duas disciplinas, que são, em sua maioria, voltadas ao ensino coletivo de instrumentos musicais, além de leitura e escrita musical, criação e apreciação, e, ainda, prática de conjunto e música e sociedade (FREIRE; OLIVERIA, 2015).

A organização³ da escola funciona com uma coordenação constituída por dois membros, sendo: uma coordenadora, membro da comunidade e da OSCIP, que atua no âmbito administrativo da escola, e um coordenador pedagógico, representante da UFRJ. Além disso, conta com a função de apoio pedagógico exercida por um professor e uma professora que auxiliam a dinâmica das ações educativas na escola. No ano de 2017, ocupamos essa função, depois de um ano afastado, conforme mencionado em parágrafos anteriores. Nesse ano apoiamos as aulas dos docentes, observando e orientando os mesmos durante ou depois das atividades. As avaliações mais globais dirigidas às abordagens pedagógicas, planejamentos, organizações de eventos, apresentações e questões de estrutura e funcionamento da escola ocorrem mensalmente, por meio de reuniões com a presença de todos os professores, membros do apoio pedagógico e a coordenação.

A motivação para a realização desta pesquisa se relaciona ao fenômeno de como lidar com as diferenças nas aulas de música na EMM. Apesar de a metodologia de ensino na escola estar fundamentada nos princípios: 1) Não separação das turmas por níveis de conhecimento musical, ou por faixa etária; 2) Pela aproximação dos professores com o universo musical e cultural dos estudantes; 3) Pela ampliação dos conhecimentos musicais; 4) Pelo desencadeamento de reflexões críticas (social, política e estética, etc.) a partir dos conteúdos abordados e, etc. (FREIRE, 2017), entendemos a necessidade de observar e compreender como os professores realizam suas práticas de ensino frente a diferentes identidades culturais/ musicais no momento da aprendizagem.

A diversidade não está compreendida somente a partir das ações didáticas dos professores. Ela faz parte de todo um contexto institucional representado por docentes, alunos, apoiadores e coordenadores, que se relacionam nas práticas estabelecidas nesse cenário. Nesse

² As crianças de 6 a 12 anos frequentam o curso infantil, após 12 anos passam a integrar as outras disciplinas com jovens e adultos.

³ Referimo-nos a organização da escola tomando como base o período de maio a novembro do ano de 2018, período em que transcorreu a execução desta pesquisa.

caso, a diversidade se manifesta nas dimensões do ensino (planejamentos, conteúdos, práticas musicais, avaliações) e institucionais (reuniões, visões culturais, posicionamentos políticos).

Até o momento⁴, três dissertações de mestrado (MOURA, 2009; CORRÊA, 2011; SOUZA, 2018) e uma tese de doutorado (JARDIM, 2014) foram desenvolvidas na escola por professores engajados com o próprio trabalho na EMM. Essas investigações consistiram em uma análise crítica sobre ensino musical desenvolvido no espaço em suas diferentes facetas. Apesar de as especificidades nos objetivos de cada pesquisa ligadas às questões: a avaliação do ensino musical na EMM (MOURA, 2009); a educação musical e a educação popular (CORRÊA, 2011); a criação musical no ensino coletivo de violão (SOUZA, 2018) e; a importância de ensinar e aprender música, segundo o discurso dos docentes e alunos do Colégio Pedro II e da EMM (JARDIM, 2014), com exceção de Souza (2018), os respectivos estudos de Moura (2009), Corrêa (2011) e Jardim(2014) discutiram aspectos voltados à diversidade de culturas, porém no âmbito dos discursos coletadas em entrevistas com professores, alunos e coordenadores, mostrando aproximações e distâncias entre as falas dos respectivos interlocutores, sem um aprofundamento no que diz respeito à observação do trabalho docente desenvolvido nas aulas, frente a essa diversidade. Portanto, o problema de pesquisa se situa diante desse aspecto, envolvendo o fazer musical na EMM e sua articulação com a diversidade cultural/ musical manifestadas nas relações de saberes entre as identidades culturais/ musicais dos alunos e professores e como essas relações são representadas na instituição.

Problema da pesquisa

Ao longo dos últimos anos, a educação musical tem mostrado, cada vez mais, a preocupação com a incorporação de reflexões voltadas ao entendimento de diversidade e suas formas de manifestação nos mais distintos contextos educacionais. Por se tratar de um tema amplo, e ao mesmo tempo complexo, é possível encontramos análises voltadas às diferentes perspectivas multiculturais acerca do trabalho com a diversidade em música nos contextos educativos escolares e não escolares. Neste sentido, pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores de música, por exemplo, são alguns dos eixos temáticos com grande índice de debates em diversos

⁴ Além das três dissertações de mestrado e da tese de doutorado, foram produzidas nove monografias voltadas ao trabalho desenvolvido por licenciandos na escola. Para saber sobre os respectivos trabalhos, ver SOUZA, Reinaldo Santos de Oliveira. *Criação Musical e Improvisação no Ensino Coletivo de Violão: uma experiência na Escola de Música de Manguinhos*. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

congressos realizados em âmbito regional e nacional. Não há dúvidas da grande importância que a área representa à formação cultural e humana dos variados grupos sociais em todo o Brasil (QUEIROZ, 2004, 2011, 2013, 2015, 2017a, 2017b, 2017c).

Entretanto, não deixa de ser oportuno refletir, cada vez mais, sobre como o professor em sala de aula acolhe a diversidade musical e/ou como uma instituição educacional valoriza essa diversidade, criando mecanismos para superação de desafios inerentes a valorização das diferenças frente às hierarquias culturais impostas socialmente.

A partir de um olhar de estranhamento sobre as práticas de ensino na EMM - estranhamento do que nos é familiar - partimos do questionamento o qual motivou a realização da pesquisa: de que forma a diversidade musical se materializa nas práticas musicais da EMM? Como esse fenômeno está presente especificamente nesse contexto?

Essa questão, vinculada à interrelação da diversidade de culturas com as práticas musicais na EMM, norteará os caminhos metodológicos da investigação sob o ponto de vista teórico e prático e, nos aponta o problema da pesquisa situado nos seguintes pontos: como se caracteriza o ensino de música com a diversidade cultural na EMM? Em que medida o fazer musical na EMM interage com essa diversidade? Como as práticas de ensino podem valorizar as identidades musicais dos estudantes?

Nesse sentido, a questão motivacional de pesquisa se materializa na compreensão e interpretação de como as formas de manifestação da diversidade estão presentes e interrelacionadas no fazer musical da EMM, passando evidentemente, pela atuação do professor.

Objetivos

Partindo das motivações descritas até aqui, esta pesquisa propõe como objetivo geral: investigar como a diversidade musical se materializa no fazer musical na EMM e de que forma a instituição acolhe essa diversidade enquanto espaço educativo. A partir desse objetivo, desmembramos a investigação em três objetivos específicos, um de cunho teórico reflexivo, e dois, dialeticamente, voltados diretamente ao campo empírico da pesquisa. Assim sendo, os objetivos são os seguintes:

1) Analisar, teórica e epistemologicamente, alguns dos significados do fazer musical diante da diversidade humana, cultural e musical com base no diálogo entre os estudos do multiculturalismo, da educação musical e dos estudos culturais⁵;

⁵ Compreendemos os estudos culturais nesta tese à luz de Hall (2018). Estudos caracterizados, principalmente, pela forma de compreender as relações humanas como experiências que se constituem nos modos de vida e das práticas sociais que se entrecruzam nos mais distintos contextos sociais.

2) Analisar, por meio de um estudo de caso, como a diversidade musical se manifesta na EMM considerando o fazer musical diante das diferenças culturais, das questões multiculturais como raça, etnia, gênero, identidades, religião, sexualidade, preconceito musical, etc., e das aulas de música, suas potencialidades e limites de articulação entre tais questões e os conteúdos musicais;

3) Levantar questões e discussões sobre as implicações do estudo para a interação do fazer musical com a diversidade musical em ambientes educativos.

Justificativa

Pensamos que, ensinar música respeitando as diferenças culturais dos estudantes nas suas mais variadas expressões, desafiando os mais diversos tipos de discriminação e preconceito nos distintos contextos educacionais, deve ser encarado como um grande desafio para a própria área da educação musical na atualidade. Nosso pensamento a respeito dessa questão se situa no fato de entendermos que, a música, carregada dos seus mais variados significados atribuídos por nós humanos, está inserida nas relações sociais em meio aos valores, crenças, ideias, percepções e comportamentos que variam conforme o permanente processo de formação e cruzamento das relações culturais, muitas vezes assimétricas, que se relacionam por meio das interações e tensões presentes nos ambientes educacionais.

Por isso, olhar para a música e seu ensino, como fenômeno social e cultural associado a questões relacionadas à experiência humana, nos permite levantar questões quando pensamos na atuação docente. Como desenvolver concepções de ensino que atendam estrategicamente a diversidade musical encontrada no ambiente da sala de aula? Como acolher e valorizar as diferenças culturais e as diferentes potencialidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem? Essas perguntas marcam, do ponto de vista mais amplo, uma reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem em música e os desafios que envolvem a atuação do professor de música no campo profissional. Refletir sobre a atuação docente, nessa perspectiva, pode constituir-se como um tema importante sobre o desenvolvimento de práticas que possibilitem vislumbrar avanços no que tange o trato da diversidade em diversos contextos.

Logo, para abordarmos a diversidade em música nesta tese, encontramos base teórica no multiculturalismo, compreendido como um campo político, conceitual e prático, que busca respostas ao lidar com as diferenças culturais e suas assimetrias constituídas nos grupos sociais. O multiculturalismo se constitui como movimento social com diferentes sentidos que são atribuídos diante da diversidade de culturas presentes nas mais distintas sociedades. Reconhecemos sua polissemia afirmada por diferentes estudos, tais como McLaren (2000),

Santos (2001), Canen (2007), Candau (2013, 2014), Ivenicki e Canen (2016), Ivenicki (2015, 2018) e Hall (2018), caracterizada por abordagens que vão desde correntes mais liberais e conservadoras até visões mais críticas. Compreendemos o multiculturalismo como um campo importante na tomada de posições teóricas e práticas na busca por respostas a valorização da diversidade.

Sendo assim, a construção desta pesquisa se justifica diante de duas perspectivas entendidas a partir da articulação dialógica entre os campos do multiculturalismo e a educação musical. Entendemos que tal diálogo é relevante, no sentido de balizar reflexões teóricas que desencadeiem práticas de ensino abertas ao diálogo cultural, de forma a superar binarismos permeados por preconceitos de diversas ordens, os quais privilegiam determinadas identidades culturais em detrimento de outras.

O estudo de Galizia (2016), desenvolvido no curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), revelou uma necessidade de questionar dinâmicas de ensino de música que se aproximam de posturas baseadas em modelos conservatoriais⁶ que se sobrepõem as outras formas culturais de praticar, compor e ensinar música. Esse estudo, realizado no cenário do ensino superior, sinalizou a importância de diálogo cultural, na busca por formação de professores que seja cada vez mais voltada ao acolhimento da diversidade a partir da valorização das identidades musicais dos estudantes. O diálogo entre os campos de conhecimento pode ressaltar o valor de estratégias didáticas inter/multiculturais que vinculam o conhecimento musical, estético e sonoro aos temas que emergem nos grupos culturais, frutos da própria experiência humana e se tornam presentes na natureza da aprendizagem de maneira indissociável.

Outro aspecto que justifica esta tese se baseia na relevância em construir laços mais consistentes entre o multiculturalismo e a educação musical, uma vez que, ainda é baixo o número de produções acadêmicas que contemplam o multiculturalismo no campo das práticas de ensino musical. Sousa (2017), em sua pesquisa sobre formação de professores de música, por exemplo, fez um amplo levantamento de produções acadêmicas, verificando um número pequeno de trabalhos que exploram a teoria do multiculturalismo em diálogo com a educação musical, sobretudo, quando se trata de investigações que exploram a atuação docente.

Observamos esse dado ao analisar as produções do campo da educação musical em periódicos de bases nacionais e anais de congressos nacionais no campo da educação musical, os quais foram fundamentais para construirmos um entendimento sobre as perspectivas acerca da

⁶ O termo não é empregado aqui para definir uma instituição de ensino, mas como uma premissa metodológica que situa o professor como centro do processo pedagógico e, sobretudo, valoriza bases culturais eurocêntricas em detrimento de outras expressões musicais incorporadas a outras matrizes culturais (GALIZIA, 2016).

relação de diálogo entre o multiculturalismo e a educação musical. Acreditamos que o multiculturalismo se torna mais um campo teórico importante para pensar as relações entre música, cultura e sociedade e como essas instâncias são compreendidas frente à diversidade cultural. Logo, a questão estudada nesta tese é alimentada pelo desejo de construir uma pesquisa voltada aos anseios de construção de ideias e saberes que possam nortear o fenômeno de ensinar e aprender música, priorizando a igualdade de direitos e ao mesmo tempo o respeito às diferenças.

Estrutura da tese

Para construção da narrativa, esta tese está estruturada em dois blocos sendo o primeiro de cunho teórico contemplando dois capítulos. O capítulo 1 apresenta o referencial teórico e conceitual da pesquisa representado pelo diálogo entre o multiculturalismo e a educação musical. O capítulo 2 destaca a revisão bibliográfica realizada a partir de um levantamento de produções nacionais e internacionais, voltada ao diálogo apresentado no capítulo anterior. O capítulo 3 apresenta a descrição metodológica da pesquisa, como parte intermediária entre os blocos. O segundo bloco está associado à parte empírica da pesquisa trazendo interlocuções com o referencial teórico já apresentado. Esse bloco está estruturado com os capítulos 4 e 5, os quais analisam e discutem os dados coletados no campo empírico. Por último, as conclusões contemplam os argumentos de fechamento acerca do que foi analisado na pesquisa em sua totalidade.

A divisão da narrativa da pesquisa em dois blocos foi o caminho que encontramos para melhor compreender a densidade teórica e conceitual da pesquisa antes da interação com o fenômeno de estudo. Entendemos esse procedimento oportuno como forma de propiciar o diálogo com as questões e conceitos relacionados aos campos de conhecimento que são primordiais na compreensão deste estudo.

No capítulo 1, inicialmente, abordamos um breve panorama sobre o multiculturalismo como movimento político e social e as formas como é interpretado a partir de posturas multiculturais que incidem sobre o tratamento das diferenças culturais nos setores sociais. Estudiosos como McLaren (2000), Santos (1997, 2001), Candau (2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018) embasam o diálogo, apontando diferentes vertentes multiculturais, problematizando sua polissemia e suas implicações no campo da educação. À luz dos estudos analisados, percebemos variações entre as vertentes do multiculturalismo, permeadas por perspectivas que vão desde ideias mais liberais e conservadoras, que tratam das identidades culturais em suas essências estáticas e

acabadas, até posições mais críticas que se preocupam com os preconceitos e estereótipos, desafiando as relações de poder e a hegemonia cultural.

Aproximamo-nos da perspectiva apontada pelo multiculturalismo interativo ou interculturalismo, defendida por Candau (2013, 2014, 2018), em diálogo com estudos de Fleuri (2003), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018). Essa perspectiva busca a promoção de uma educação comprometida com o reconhecimento de diferentes grupos e saberes culturais diante das disputas de poder construídas nas relações humanas. No campo da educação musical, o interculturalismo reforça a necessidade de pensar em um ensino musical que respeite e valorize os diferentes saberes e conhecimentos, no sentido de superar hegemonias estabelecidas por culturas dominantes (GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2015, 2017a).

Apresentamos o conceito de diversidade sob as dimensões humana, cultural e musical, entendendo tais dimensões como esferas que se vinculam mutuamente no campo das relações humanas. Adotamos o termo diversidade musical como conceito central representado por um fenômeno que incorpora um conjunto de elementos humanos, culturais e musicais atravessados no âmbito estético-sonoro, político e sociocultural, do fazer musical.

O conceito de cultura é fundamentado com base no estudo de Geertz (2014) entendido como uma teia de significados adquiridos pelas pessoas nos ambiente sociais. Esse conceito converge com o conceito de cultura defendido por Hall (1997, 2015, 2018), compreendido como toda prática social estabelecida pelas experiências adquiridas por nós humanos nos mais variados ambientes. A compreensão do conceito de cultura, nessa perspectiva, possibilita um olhar para a música e suas práticas como cultura carregada de significados que dão sentido à vida das pessoas (ARROYO, 1999, 2002a, 2002b, 2007; QUEIROZ, 2004, 2015, 2017a, 2017c).

Assim, o objetivo desse capítulo consiste em apresentar a importância do diálogo entre o multiculturalismo e a educação musical como um eixo de debate reflexivo sobre o fazer musical e sua interação com a diversidade musical no tocante às ações educativo-musicais, às relações dos sujeitos e suas identidades musicais, à natureza do trabalho docente com a diversidade, e às formas de compreender o ensino e a aprendizagem em música como experiências socioculturais que, envolvem valores humanos e culturais muitas vezes distintos, mas que estão presentes no mesmo ambiente.

No capítulo 2 apresentamos um levantamento das produções nacionais ligadas à temática nos periódicos e anais de congressos publicados na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), nos Anais do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM),

nos artigos da revista Música na Educação Básica (MEB) da ABEM, nos artigos da revista Interlúdio, revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, além dos artigos da revista Música e Cultura da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET).

O intuito dessa busca consistiu em verificar quantos artigos científicos abordam a diversidade cultural no âmbito das práticas de ensino em ambientes escolares e não escolares e, como articulam essa questão na *práxis* musical. Para aumentar nosso campo de busca, realizamos um levantamento das publicações lançadas no *International Journal of the Music Education* no site da *International society for music education* (ISME) com a finalidade de verificar e analisar como os estudos de educação musical dialogam com o campo do multiculturalismo em diferentes países.

Constatamos que o número de produções da área da educação musical, ligadas à temática da diversidade cultural, com base nos pressupostos teóricos do campo do multiculturalismo, é muito baixo. Em mais de 1.000 títulos e resumos consultados, encontramos 18 trabalhos que dialogam explicitamente com o campo teórico dos 49 analisados nesse capítulo. Os estudos da área da educação musical que se aproximam dessa perspectiva, envolvendo a temática da diversidade associada às diferentes culturas, dialogam com o campo da etnomusicologia, encontrando mecanismos de interface para refletir, problematizar e questionar sobre cultura (s), música (s), sociedade (s) e educação.

Nesse capítulo, buscamos um mapeamento da área estudada a fim de discutir e refletir sobre o fazer musical e seus significados frente à diversidade cultural a partir das produções coletadas. Nesse sentido, verificamos como essas publicações dialogam com a cultura e o ensino musical em distintos contextos e como o trabalho com a diversidade se manifesta nas diferentes esferas culturais.

O capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa situando-a como um estudo qualitativo, que abarca como princípio a subjetividade e interação entre o pesquisador não neutro e o objeto de estudo, descrevendo as fontes para a coleta de dados, os instrumentos de análise, os critérios de rigor adotados, além da descrição dos participantes da pesquisa.

Participaram deste estudo seis professores, a saber, uma professora membro do apoio pedagógico, os dois coordenadores da instituição e seis estudantes. Contamos também com a participação de um ex-membro da instituição que colaborou com a concepção do projeto e com o início das atuações da escola na comunidade no ano de 2007 e 2008. Os participantes supracitados são identificados da seguinte forma: os professores são identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Os coordenadores são identificados como CA (Coordenadora Administrativa) e CP (Coordenador pedagógico), a professora membro do apoio pedagógico

está identificada como AP e o ex-membro da escola como E. Os seis estudantes são identificados com nomes fictícios.

A pesquisa se situa no paradigma multicultural, o qual se baseia em estratégias plurais considerando a interlocução entre diferentes campos de conhecimento como forma de analisar, interpretar e compreender as questões inerentes à diversidade cultural no contexto estudado (CHARLOT, 2006; CANEN, IVENICKI, 2016). Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo descritivo, situando-se em uma perspectiva cujo objeto é analisar um grupo ou uma instituição, de forma aprofundada, a partir da descrição e análise de fatos, situações e narrativas em uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 2011; YIN, 2010).

Situando a EMM como a unidade a ser estudada, contamos com os seguintes procedimentos de coleta de dados: 1) Análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Ementa curricular da EMM; 2) Observação participante nas aulas de dois professores; 3) A utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores e com os estudantes. Junto a esses procedimentos, contamos com nossas memórias, uma vez que atuamos como professor e membro do apoio pedagógico em períodos anteriores a realização da pesquisa. Logo, nossas vivências foram acrescentadas a depoimentos e fatos narrados pelos interlocutores como forma de aprofundar e/ ou ampliar determinada visão sobre os assuntos abordados.

Os dados coletados no campo empírico foram triangulados com o intuito de ampliar o leque de informações provenientes de diferentes fontes, nos oferecendo diferentes ângulos de visão, reforçando ao mesmo tempo, critérios de rigor importantes na pesquisa qualitativa (CANEN; IVENICKI, 2016). A triangulação formulada por tais procedimentos constituiu um procedimento primordial para a análise dos dados capturados no campo empírico (MINAYO, 2013; TRIVIÑOS, 2011; VERGARA, 2009; FREIRE, 2010).

Abrindo o segundo bloco, vinculado à parte empírica da pesquisa, o capítulo 4 apresenta a EMM enquanto identidade institucional, seu marco inicial em Manguinhos e sua aproximação com a UFRJ e a FIOCRUZ. Foi possível compreender como as interações e tensões ocorreram na trajetória da escola, a partir das diferentes percepções sobre fatos e situações que ocorreram ao longo dos dez anos de instituição. A análise documental foi realizada a partir do PPP e da Ementa pedagógica da escola, buscando pontos emergentes que sinalizam como o fazer musical interage com as perspectivas da diversidade. Além disso, apresentamos nessa parte, os critérios iniciais para a escolha das observações das aulas que se estabeleceram a partir da análise documental, as tensões que ocorreram no campo empírico, desencadeando um redirecionamento metodológico da pesquisa.

No capítulo 5, analisamos aspectos acerca de concepções do ensino de música na EMM. Questões foram contempladas nesse capítulo trazendo um conjunto de aspectos que emergiram no campo empírico da pesquisa, tais como: a diversidade nas suas dimensões humana, cultural e musical e suas implicações para pensar as relações entre as diferenças e práticas musicais/culturais; o ensino coletivo de música na EMM e a diversidade musical no âmbito metodológico; a cultura como centro do processo na transmissão do conhecimento e; as diferentes formas de pensar o ensino musical em sua dimensão sociocultural.

Além disso, traçamos uma análise sobre os sujeitos e suas identidades musicais frente às relações de poder e preconceitos musicais. Essas questões se apresentaram a partir dos choques culturais entre as diferentes identidades culturais manifestadas a partir de momentos de escolha de músicas em ações pedagógicas na sala de aula. As falas e expressões observadas nas aulas e coletadas nas entrevistas demonstram o quanto processos de preconceito e discriminação são fenômenos representados no cotidiano e presentes na dinâmica do trabalho docente.

Por fim, nas conclusões, argumentamos sobre as implicações, assinalando uma pequena síntese, mostrando um retrospecto sobre o ensino musical e a diversidade diante da perspectiva teórica, analisando como o diálogo com referencial conceitual se tornou factível à realidade estudada. Verificamos que o multiculturalismo se manifesta em suas diferentes perspectivas a partir dos discursos e da prática em sala de aula, mostrando como as fronteiras entre as posturas inter/multiculturais são provisórias e móveis. Posturas essas que incidem sobre o contexto educativo da escola, implicando em concepções e práticas de ensino a partir de diferentes posturas frente à diversidade musical. Nesse momento da tese, buscamos responder o que significou atuar como pesquisador na EMM, como se deu a transformação como pessoa, profissional nesse percurso, destacando o que não foi possível realizar nesta pesquisa a fim de sugerir caminhos para outros autores. Além disso, apresentamos nosso posicionamento diante das implicações analisadas, além de apresentar bases de pensamentos sobre a diversidade musical e sua relação com a educação musical, a fim de, levantar contribuições para os futuros estudos.

CAPÍTULO 1 – MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO, EDUCAÇÃO MUSICAL E DIVERSIDADE

No mundo multifacetado em que vivemos um dos grandes desafios para os pesquisadores e professores é, buscar mecanismos para lidar com as diferenças de uma forma desafiadora. Desafiadora, pelo fato de estarmos a todo o momento diante de diferentes expressões, saberes, valores, crenças e posições políticas que compõe nossas identidades culturais nos mais distintos ambientes.

Compreender como grupos sociais se relacionam nas dimensões da cultura, nos exige reflexões e problematizações acerca da diversidade, considerando tanto a igualdade de direitos, quanto a promoção da diferença nos distintos ambientes. Assim, procuramos no multiculturalismo, um caminho teórico e epistêmico para compreendermos como a diversidade está atrelada às relações, tensões e interações, que ocorrem na esfera das identidades e das diferenças, entendendo estes, como processos inseparáveis construídos socialmente nas relações humanas (IVENICKI, 2015, 2018; CANDAU, 2012a, 2012b, 2013, 2014; SILVA, 2000; MOREIRA, CÂMARA, 2013).

Para discutir essa temática, dividimos este capítulo em seis seções. Na primeira seção refletimos sobre o multiculturalismo como movimento social e político e sua incidência nas dimensões socioculturais. Na segunda seção, apontamos o multiculturalismo como campo teórico e prático que responde a uma pluralidade de vertentes que configuram sentidos às formas como a diversidade se manifesta no âmbito social e educativo.

Na terceira seção, apresentamos a vertente intercultural crítica como uma direção possível dentro do multiculturalismo. Essa vertente busca no reconhecimento das diferenças culturais, estratégias para desafiar e combater preconceitos e discriminações construídos na sociedade e, sobretudo, no campo da educação (CANDAU, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018). Aproximamo-nos dessa vertente como posicionamento teórico nesta pesquisa, compreendendo na quarta seção, a educação musical intercultural como uma possibilidade de atuação crítica diante da diversidade de culturas (GALIZIA, 2016; LUCAS et al. 2016; QUEIROZ, 2015, 2017a).

Apontamos na quinta seção, três dimensões da diversidade: humana, cultural e musical. Compreendemos essas três dimensões, mutuamente incorporadas à diversidade musical, pelo seu dinamismo enquanto fenômeno que se materializa nas práticas musicais como processos socioculturais, intrinsecamente associados às ações humanas. Na sexta, e última seção, tecemos reflexões sobre cultura, música e seus significados como forma de compreendermos que sua prática, transmissão e valorização, são naturezas indissociavelmente

compreendidas neste estudo como fenômeno cultural, por estarem determinadas pelas dimensões da cultura (ARROYO, 1999, 2002a; QUEIROZ, 2004; 2015; 2017a).

Essa base de entendimento nos leva a conceber a diversidade musical não só como um fenômeno associado à reunião e execução de diferentes músicas e estilos em um ambiente educativo. Mas, sobretudo, como um processo que incorpora elementos vinculados às diferentes identidades e, conseqüentemente, às diferenças musicais que, por sua vez, estão intrinsecamente associadas às relações culturais e sociais, construídas nas relações de poder na sociedade. A finalidade deste capítulo reside na reflexão sobre como essa diversidade se manifesta dentro dos limites e possibilidades no campo educativo em meio à sua pluralidade de ideias e concepções. A base reflexiva dessa discussão teórica nos aponta caminhos para avançarmos nas reflexões que apresentaremos no capítulo 2, para o dimensionamento metodológico da pesquisa apresentado no capítulo 3 e, mais a frente, para as análises e interpretação dos dados nos capítulos 4 e 5, que compreendem a empiria da pesquisa.

1.1 - O multiculturalismo

Sem qualquer intuito de esgotar a reflexão sobre o multiculturalismo, abordamos resumidamente, pontos que nos parecem relevantes para compreendermos como esse fenômeno, enquanto campo epistêmico, político e social, respondeu (e responde) aos processos de desigualdades em diferentes países a ponto de entendermos sua abrangência e implicação no campo educativo, alvo de debate na próxima seção.

Normalmente o termo multiculturalismo é utilizado no singular, significando posturas que sustentam estratégias multiculturais. Neste sentido, os termos multiculturalismo e multicultural, em muitos casos, são utilizados como sinônimos dando sentido a propostas que respondem às formas de valorização da diversidade de culturas nos variados setores da sociedade (CANDAU, 2012a, FLEURI, 2003; CANEN, 2007, 2014; IVENICKI, 2015).

A pluralidade de concepções e ideias acerca das propostas multiculturais no âmbito político e social faz com que o prefixo *ismo* converta o multiculturalismo em um movimento fixo interpretado por essas propostas que respondem a diversidade nas dimensões políticas, sociais e, também, educativas. Na verdade, o multiculturalismo como campo teórico não pode ser compreendido dessa forma. Ele responde de forma distinta às estratégias que se assumem como multiculturais. Isso implica em entendermos que, ao mesmo tempo em que o multiculturalismo pode se limitar apenas ao reconhecimento da pluralidade, ele também responde a posturas que desafiam o preconceito, à desconstrução de estereótipos, à

valorização de grupos sociais e identidades oprimidas frente aos processos de desigualdades (SANTOS, 2001; IVENICKI, 2015, 2018).

Os sistemas de colonização, por exemplo, em suas distintas ocorrências, acarretaram processos de deslocamento cultural a partir da hegemonia determinada por bases culturais dominantes. Hall (2018) destaca que a desigualdade, seja na ordem social ou econômica, se configurou com crescente intensidade nas expansões europeias a partir do século XV, criando um crescente processo de migração dos povos, durante fenômenos singulares de colonização nas mais distintas sociedades globais.

Os sistemas coloniais de monocultura do mundo ocidental, os sistemas de trabalho semiescravo do Sudeste da Ásia, da Índia colonial, assim como os vários Estados-nação conscientemente fabricados a partir de um quadro étnico mais fluido - na África, pelos poderes colonizadores; no Oriente Médio, nos Balcãs e na Europa Central, pelas grandes potências – todos se ajustam mais ou menos à descrição multicultural. (HALL, 2018, p. 61).

Esses processos nos ajudam a compreender o desencadeamento de assimetrias culturais em função das relações de poder nas suas dimensões geográficas, econômicas, sociais e culturais. Eles acarretam modos e sistemas peculiares de desenvolvimento dessas nações e, ao mesmo tempo, formas de enfrentar os problemas causados pela exploração e pelo domínio de uns sobre os outros nas dimensões culturais.

Os exemplos citados por Hall (2018) são relevantes para explicar como o multiculturalismo incide como movimento de resposta às tensões nas sociedades ao longo das históricas diásporas em diferentes países. No mundo pós-guerra, propriamente depois da II Guerra Mundial, posturas multiculturais passam a se intensificar como movimento de luta ocupando um lugar de campo político e social. Isso pode ser compreendido ao longo de décadas por um paradigma representado por forças que marcam a representatividade de determinados grupos culturais marginalizados na sociedade global.

Hall (2018), por meio da sua própria experiência como estudante negro, destaca que, nas lutas antirracismo, empreendidas por afro-caribenhos vistos como imigrantes na Grã-Bretanha, na década de 70, era visível o sentimento que emanava em decorrência de preconceitos que atravessavam o cotidiano social desse grupo social. Nos EUA, McLaren (2000) aponta como as lutas por maior representatividade dos afro-americanos frente às políticas neoliberais direcionadas aos interesses de classes dominantes, ecoaram no contexto norte-americano. Ambas as lutas, dadas as suas especificidades de contextos políticos e

sociais, estão voltadas ao enfrentamento da desigualdade racial ⁷ frente à falta de reconhecimento da identidade negra diante da supremacia cultural branca.

Movimentos ligados a causas feministas também se destacaram neste cenário na mesma época nos EUA como aponta McLaren (2000). O autor fomenta que grupos feministas passaram a lutar contra o poderio masculino nas tomadas de decisões políticas da sociedade norte-americana e, ao mesmo tempo, enfrentar posturas machistas representadas por abusos violentos no plano social, profissional e cultural. Lutas de cunho religioso também fazem parte desse processo de resistência. Movimentos de exclusão a partir de componentes religiosos compõem esse cenário de luta, em particular quando nos referimos às comunidades muçulmanas no Islã (HALL, 2018).

Na América Latina, de acordo com Candau (2010), o multiculturalismo se apresenta em uma configuração muito própria, sobretudo quando decorre das questões raciais, que consequentemente desencadeiam os problemas de ordem econômica e social que atualmente são vigentes em nossa sociedade. As primeiras ações multiculturais voltadas à educação indígena, por exemplo, que vão desde o período colonial até início do século XX, foram representadas por posturas hegemônicas marcadas pela imposição da cultura europeia sobre os povos em forma de assimilação de dogmas estabelecidos como modelo ou padrão cultural (CANDAU, 2010).

Essas ações se desdobraram ao longo das décadas ganhando forças representativas por próprios membros de comunidades indígenas, universidades públicas⁸ e a igreja católica, mas sem o apoio das forças governamentais até o final da década de 80. A Constituição Federal de 1988⁹ pode ser considerada um passo relevante por garantir o reconhecimento do caráter multiétnico dos povos indígenas e sua pluralidade linguística e territorial. Em seu artigo 231 e 232, na seção VIII, no capítulo VIII, referente aos índios, o documento destaca respectivamente:

são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens [...] Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988, p. 174-175).

⁷ O conceito de raça está compreendido como uma construção política e social. “É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” (HALL, 2018, p. 76).

⁸ “No Brasil, nesse mesmo período, a Universidade Estadual de Campinas desenvolveu o Projeto de Educação Indígena ‘Uma experiência de Autoria’, que defendia como proposta básica a integração entre o processo cultural local e o saber sistematizado universal, procurando, assim, valorizar as práticas sociais dos povos indígenas integrantes do programa.” (FERREIRA, apud CANDAU, 2010, p. 157, grifo do autor).

⁹ Esta versão está atualizada até a Emenda Constitucional n. 99/2017.

No entanto, posturas governamentais neoliberais impregnadas por interesses internacionais ainda demonstram práticas que negam e eliminam possibilidades da real valorização da diversidade indígena. É válido lembrarmos a recente Medida Provisória - MP 870/2019¹⁰ - regida pelo atual presidente da república Jair Bolsonaro. Tal medida redimensiona as demarcações de terras indígenas no território nacional, retirando a competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - órgão federal regulamentado para proteger o indígena, suas posses e gestão de suas terras - passando essa atribuição ao Ministério da Agricultura. Não seria essa, uma postura multicultural? O que entendemos é que, o multiculturalismo nesse ponto, passa a ser tomado como rótulo de uma política governamental reacionária que submete a vida e cultura de povos indígenas às demandas e interesses políticos.

Com relação aos afrodescendentes, sobretudo no Brasil, podemos dizer que as intervenções de luta e resistência, em virtude da escravidão explícita que durou até o final do século XIX desencadearam marcas em decorrência de preconceitos e racismos que predominaram e ainda determinam processos de exclusão e acesso a diversos itens da vida social e educacional até os dias atuais (LUCAS et al., 2016). Dados verificados no próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), nos revela este cenário:

 pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Como forma de reverter esse quadro, políticas públicas afirmativas, isto é, de valorização e reconhecimento da identidade negra no Brasil, fizeram parte da agenda do Governo Federal a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004). A política de cotas para negros, pardos e indígenas e, conseqüentemente, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a 11.465/2008 (BRASIL, 2008), que tornaram obrigatório o ensino da cultura africana e indígena nos currículos das escolas de educação básica, foram marcos relevantes na legislação para implementação de respectivas inclusões, dessas pessoas à

¹⁰ Esta Medida Provisória ascendeu os debates na câmara e incidiu em ações do Ministério Público por implicar de forma efetiva na vida dos povos indígenas por estarem diretamente ameaçados por interesses de ruralistas e de empresas do agronegócio. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br. Reportagem publicada em 26/04/2019 às 11:12 h. Acessado em 26/04/2019.

universidade e, dos saberes desses povos nos currículos escolares, que estiveram sempre à margem das políticas públicas educacionais.

Essas ações governamentais marcaram avanços na educação brasileira multicultural. Recorrendo ao resultado mais recente da pesquisa realizada pelo IBGE¹¹, em 2017, a taxa de analfabetismo de negros e pardos se situou em 9,3% enquanto que dos brancos, 4,0%. O índice entre os negros e pardos com relação aos brancos diminuiu, em relação aos dados apresentados anteriormente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que data o ano de 2004.

No âmbito educativo, as respectivas leis citadas no parágrafo anterior, demonstram um grande passo para o reconhecimento da identidade negra no espaço escolar, mas ao mesmo tempo, não garante como os conhecimentos culturais desses povos são incorporados nos planos curriculares das instituições. Ou seja, as bases de construção desses conhecimentos e sua aplicabilidade no campo educativo ainda são alvos de debates interdisciplinares sobre os desafios de construção de ações pedagógicas que estejam conscientes das epistemologias inerentes aos saberes desses povos (LUCAS et al., 2016).

Apontamos dois exemplos de como estratégias políticas governamentais podem implicar multiculturalmente, sobre grupos culturais, como os indígenas e os afrodescendentes, a partir de diferentes dimensões de poder, podendo sugerir em diferentes interpretações sobre o multiculturalismo na nossa sociedade.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar sobre o entendimento do multiculturalismo como movimento político e social, está relacionado à sua incidência no fenômeno da globalização. Santos (1997) destaca a dificuldade de definir a globalização a partir de um único termo, uma vez que seu impacto sobre a vida social ecoou (e ecoa) em vários aspectos. Podemos dizer razoavelmente, do ponto de vista da economia que, a partir do início da década de 80, a globalização intensificou vertiginosamente o mercado financeiro e bens de consumo, a partir das ascensões das grandes multinacionais orquestradas por atores internacionais (SANTOS, 1997).

É fácil constatar esse impacto simplesmente pela rapidez da informação em nossas vidas atualmente, provocando deslocamentos e mesclas culturais por meio de conexões, sobretudo com as plataformas digitais configuradas na internet. Os *sites* e as redes sociais, antes acessadas pelos computadores, atualmente disponibilizadas também nos próprios

¹¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=analfabetismo&searchphrase=all> Notícia publicada em 18 de maio de 2018 às 10h. Atualizado em 18 de maio de 2018 às 10: 51. Acessado em 07 de maio de 2019.

smartphones, trouxeram possibilidades de acesso às redes culturais de diversas regiões do mundo em frações de segundos.

Preferimos centrar nossa análise, definindo globalização¹² à sua sensível implicação nas dimensões sociais, política e culturais. Por isso, seria ingênuo achar que a globalização é neutra. Muito pelo contrário, ela responde aos interesses, normalmente, atrelados às classes dominantes. Conforme Santos (1997), não há uma globalização, mas sim, um conjunto de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos que são plurais. Assim, o autor propõe a seguinte definição:

a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. (SANTOS, 1997, p. 14).

Não é nosso objetivo desenvolver uma discussão sobre a globalização, enquanto fenômeno propriamente dito, mesmo porque assumimos que é um tema denso que não seria possível abarcarmos nessa tese. Por outro lado, a definição cunhada por Santos (1997) é oportuna para compreendemos à relação local/ global como instâncias intrinsecamente incorporadas, uma vez que, qualquer movimento se estende globalmente, por influências culturais de um determinado local. Ao mesmo tempo, este local, é acentuado e especificado a partir de dimensões da cultura globalizada¹³. Esse aspecto plural, inevitavelmente está incorporado no debate sobre multiculturalismo, sobretudo, quando analisamos, como movimentos culturais globais incidem sobre movimentos locais. Desse modo, refletir sobre multiculturalismo, inevitavelmente, nos leva a tecer considerações sobre sua indissociável relação com a globalização.

Nesse ponto, a globalização também se manifesta impondo respostas multiculturais a partir de interesses baseados pela lógica do mercado e do lucro, assim como define Santos (1997, p. 18), “de-cima-para-baixo” do ponto de vista da sua hegemonia. O multiculturalismo “corporativo”, como destaca Hall (2018, p. 58), é representado nesse sentido, por posturas neoliberais que estão nesse mote de ações levantando a bandeira multicultural em favor dos interesses de uma camada dominante. Essas posturas se aproveitam desse movimento para “administrar as diferenças” (HALL, 2018, p. 58) a partir de interesses mercadológicos. A

¹² Para maior profundidade sobre a globalização e seu caráter hegemônico e, ao mesmo tempo, suas implicações que levam a movimentos reagirem a essa hegemonia, ver (SANTOS, 1997). O estudo consta em nossas referências.

¹³ Para dar um exemplo de uma área totalmente diferente, à medida que, se globaliza o *hamburger* e a *pizza*, localiza-se o bolo de bacalhau e a feijoada brasileira, no sentido em que serão cada vez mais vistos como particularismos típicos da sociedade portuguesa ou brasileira. (SANTOS, 1997, p. 15). Esses exemplos podem ser articulados com a música e o cinema. A música ocidental norte-americana e europeia tem maior domínio cultural sobre outras expressões musicais, assim como cinema norte-americano tem pleno domínio sobre outros segmentos cinematográfico de outros países.

lógica do lucro se aproveita da suposta mescla racial para sistematizar métodos de propaganda e vendagem de produtos que, a priori, interessam à camada mais favorecida da sociedade.

O crescimento exponencial de novas indústrias de comunicação, de mídias e tecnologias criam maneiras de homogeneizar formas de comportamento, valores estéticos, em nome de uma fantasiosa democracia racial, em que todos supostamente são integrados, mascarando os verdadeiros processos de desigualdades que assolam as vidas de grupos oprimidos (HALL, 2018). Basta estarmos atentos nas mídias sociais e na rede televisiva (sobretudo nas propagandas publicitárias) que a sensação de bem-estar social mascara as intenções do lucro por meio de um discurso multicultural que, no fundo, privilegia as grandes potências empresariais.

Essa perspectiva pode ser visualizada também nas próprias ações aparelhadas por grandes empresas privadas que apoiam ONG's em ambientes de vulnerabilidade social, por exemplo. Montañó (2002) chama a atenção para esse ponto referindo-se a forma como essas empresas¹⁴, normalmente com alto poder midiático, se apropriam das diferenças culturais por meio do apoio a projetos sociais, visando interesses de lucro indireto em função de maior espaço e visibilidade no mercado. A crítica recai sobre os fundamentos que estão por trás de uma postura multicultural como essa, que mascara as reais intenções (visibilidade, publicidade, redução no imposto de renda, etc.) ao enfatizar “respostas para a questão social.” (IBIDEM, 2002, p.185).

Podemos compreender que o multiculturalismo responde aos movimentos sociais por diferentes motivos. Ao mesmo tempo em que há respostas multiculturais frente ao deslocamento das pessoas por razões de guerra, de escravidão, de colonização, de exploração de trabalho, de questões de religião e de subdesenvolvimento econômico. Há também respostas aos interesses hegemônicos do capital global que incidem sobre o multiculturalismo, respostas a essa hegemonia, muitas vezes a favor dela.

Em nosso entendimento, diferentes visões que incidem sobre o multiculturalismo enquanto movimento social criam fragilidades e, ao mesmo tempo, complexidades para compreendê-lo pelas diferentes respostas às diversidades locais/ globais. Sua fragilidade está compreendida aqui, pelos questionamentos que ocorrem sobre suas respostas, muitas vezes acrílicas, que descrevem a diversidade naturalizada pelas relações pacíficas das diferenças (SILVA, 2000). Sua complexidade decorre dos diferentes significados ou sentidos de multiculturalismos, ou posturas multiculturais, que direcionam posicionamentos e

¹⁴ A Parmalat, as Fundações Ronald Mac Donald, Albino Souza Cruz, Odebrecht, Bradesco, Fundação Roberto Marinho, dentre outras. (MONTAÑO, 2002).

abordagens, sobretudo quando o tomamos como campo conceitual na área educativa (CANDAU, 2013; CANEN, 2007, 2014; IVENICKI, 2015).

Diante do exposto, compreender as vertentes do multiculturalismo implica em abarcar a construção de posicionamentos a respeito de práticas educativas e culturais que busquem respostas aos problemas causados pelas diferenças culturais nas sociedades, entendendo a educação e a(s) cultura(s), a partir de uma relação indissociável. Ou seja, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.” (CANDAU, 2013, p. 13).

A seguir, descreveremos diferentes sentidos do multiculturalismo e suas implicações nas relações culturais em diferentes ambientes sociais, o que conseqüentemente, nos levará ao nosso posicionamento teórico a respeito deste campo conceitual.

1.1.2 - O multiculturalismo e suas vertentes

Para Hall (2018) o termo multiculturalismo é hoje utilizado de diversas formas. O autor argumenta que sua proliferação tanto no campo social quanto no político, tornou complexa a compreensão do seu próprio significado, carecendo de problematizações e esclarecimentos a respeito do seu próprio uso.

Sendo assim, em função dos diferentes sentidos que o multiculturalismo revela, há a necessidade de explicá-lo a partir do uso de adjetivos que acompanham o próprio termo. Verificamos em diferentes estudos que a palavra multiculturalismo é polissêmica, admitindo uma pluralidade de significados. A necessidade de adjetivá-la provocou o uso de expressões como, conservador, liberal humanista, liberal de esquerda e crítico, como expressa McLaren (2000), assimilacionista, diferencialista e o multiculturalismo interativo ou interculturalismo, abordados por Candau (2012, 2013, 2014) e, se multiplicam continuamente, como apontam Canen (2002, 2007, 2014) e Ivenicki (2015), relacionando a palavra multiculturalismo aos termos liberal ou de relações humanas¹⁵ e pós-colonial para diferentes sentidos de multiculturalismos.

Delimitamos nossa reflexão sobre as vertentes destacadas por McLaren (2000), que, conseqüentemente, dialogam com as perspectivas apontadas por Candau (2012a, 2013, 2014,

¹⁵ Canen (2002, 2007, 2014), em diferentes trabalhos, emprega os termos *Folclorismo* ou *Folclórico* associando-os ao multiculturalismo liberal ou de relações humanas. Tais termos se referem à fixação das práticas culturais e saberes, na medida em que se trabalha com a ideia do típico, que nega o dinamismo da cultura, caindo muitas vezes em estereótipos que se distanciam do caráter vivo das práticas culturais. É o caso das festas e eventos associados a datas comemorativas como *Dia do índio*, *Dia da Consciência negra*, entre outros eventos pontuais que valorizam costumes, festas e receitas e acabam se voltando em momentos caracterizados como feiras culturais.

2018), Canen (2002, 2007, 2014) e Ivenicki (2015). Os respectivos autores discutem o multiculturalismo a partir das suas diferentes respostas à diversidade de culturas na esfera da educação. Essa discussão é oportuna para pensarmos sobre como processos de desigualdades, em diferentes dimensões culturais, implicam no reconhecimento das identidades, dos diferentes saberes e conhecimentos transmitidos no ambiente educativo.

Na sociedade norte-americana, McLaren (2000) destaca o multiculturalismo a partir de quatro vertentes, conforme citamos anteriormente: o multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico de resistência. O autor assinala que essas vertentes não ocorrem de forma cronológica no tempo, pelo contrário, se manifestam de forma dinâmica e se confundem no cotidiano social da sociedade americana.

A vertente identificada como multiculturalismo conservador se caracteriza por uma abordagem colonialista em que a representatividade das pessoas afro-americanas é ditada por uma cultura escravocrata, branca e patriarcal euro-norte-americana. Esta visão retrata a África como um continente “selvagem e bárbaro” (MCLAREN, 2000, p. 111) ocupado por indivíduos privados das relações sociais com a civilização ocidental. Tal visão pode ser compreendida pela supremacia cultural branca, impregnada nos Estados Unidos no início do século XX, ao colocar as populações africanas como *criaturas* e compará-las como primitivos no desenvolvimento humano.

O estereótipo primeiramente mencionado levou um menino negro de 10 anos de idade – Joseph Moller – a ser exibido em um zoológico da Antuérpia na virada do século. Mais próximo de nossas casas e menos remoto no tempo é o caso de Ota Benga, um garoto ‘pigmeu’ exibido em 1906 na casa dos macacos no zoológico do Bronx como sendo um ‘homunculus africano’ e como ‘elo perdido’, sendo encorajado pelos mantenedores do zoológico a agarrar as barras da jaula com sua boca aberta com seus dentes à mostra. (MCLAREN, 2000, p. 111, grifos do autor).

Nessa visão, a diversidade abrange uma ideologia de assimilação em que vozes e valores culturais minoritários sejam silenciados frente à cultura dominante. Na esfera educacional, por exemplo, o multiculturalismo conservador procura ajustar os estudantes a uma ordem social dominante com o argumento de que qualquer membro de todo grupo étnico pode colher benefícios provindos do modelo colonialista: “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 2000, p. 115).

A segunda vertente, denominada como multiculturalismo humanista liberal, se baseia na ideia de igualdade natural entre as diferentes etnias e grupos sociais, pressupondo que essa igualdade permite iguais condições de competirem na sociedade capitalista. Diferente da vertente conservadora, esta parte da lógica de igualdade relativa, em que as restrições

econômicas e socioculturais podem ser modificadas em função de um alcance igualitário. Ou seja, para que ocorra a competição, os obstáculos devem ser removidos, por meio de reformas e programas sociais e econômicos para a melhoria das condições de vida social das classes dominadas. Para McLaren (2000) essa visão parte de uma ideologia humanista etnocêntrica e universalista na qual as normas que legitimam e governam se identificam com forças políticas da classe dominante.

Quanto ao multiculturalismo liberal de esquerda, busca ênfase na diferença cultural sugerindo a igualdade das raças, silenciando as diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por “comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais.” (MCLAREN, 2000, p. 120). Com um caráter essencialista, esta posição acaba ignorando construção histórica e cultural da diferença, impedindo sua compreensão plural, tomando-a como uma “essência que existe independentemente da história, cultura e poder.” (MCLAREN, 2000, p. 120).

Por último, o multiculturalismo crítico, defendido pelo próprio autor, reconhece as diferentes identidades e seus valores diante da intervenção crítica nas relações de poder. Nesta visão, o multiculturalismo busca avanços no projeto de transformação social, compreendendo a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais sobre os significados gerados nessa relação. Assim, a democracia nesta lógica é compreendida como tensa, fazendo com que a diversidade seja “afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.” (MCLAREN, 2000, p. 123). Neste sentido, a diferença passa a ser compreendida como um produto histórico, social e cultural, logo, se transforma em termos de sua especificidade.

McLaren (2000) apresenta essas vertentes do multiculturalismo, considerando os problemas histórico-sociais da sociedade americana, diante das especificidades estruturais no plano sociocultural. Estudos brasileiros também abordam outros sentidos de multiculturalismos, mostrando suas relações diretas com questões envolvendo a diversidade. Procuramos ampliar e aprofundar as ideias que tangem posições do multiculturalismo e suas implicações nas relações entre cultura (s) e educação na sociedade brasileira, com base em Candau (2013, 2014), Canen (2007; 2014) e Ivenicki (2015).

Candau (2013, 2014) aborda o termo, reduzindo-o a três sentidos fundamentais denominados como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo ou também denominado interculturalismo. Esses sentidos de multiculturalismo, ou vertentes multiculturais, expressam uma relação direta com a forma como tratar, acolher e valorizar a diversidade de culturas nos mais distintos contextos. Na realidade, as características de cada abordagem multicultural não podem ser compreendidas

como posições estanques. Muito pelo contrário, elas tendem a se cruzar, apresentando fronteiras móveis por se misturarem umas com as outras dentro do horizonte da vida social.

A vertente assimilacionista entende uma sociedade partindo da ideia que todos interagem incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, “promove-se uma política de universalização da escolarização.” (CANDAUI, 2013, p.26). Em outras palavras, todos são chamados a participar do sistema escolar, porém, regidos por uma matriz cultural hegemônica que determina conteúdos, currículo, estratégias de avaliação, etc. Essa abordagem se aproxima da perspectiva do multiculturalismo conservador, destacado por McLaren (2000), cuja premissa está no silenciamento de vozes culturais de grupos minoritários em favor de uma hegemonia cultural sobreposta na sociedade norte-americana.

A corrente diferencialista reconhece as diversas identidades culturais, porém permite silenciá-las, compreendendo-as em seus espaços fixos garantindo suas expressões mantendo suas matrizes sociais de base. Essa abordagem compreende a importância da garantia de espaços próprios específicos em que possam expressar com liberdade. Sobre esse aspecto, Canen (2007) acrescenta que esta corrente tende a compreender as identidades como essências acabadas e, ao mesmo tempo, estáticas, visualizando-as como “entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’, ‘o deficiente’, assim por diante.” (CANEN, 2007, p. 94, grifos do autor).

É o caso, por exemplo, em que se decide desenvolver estratégias para desafiar o preconceito contra o índio, mas não se considera a complexidade cultural das nações indígenas, com suas linguagens múltiplas, seus significados plurais etc. Ainda que a intenção seja crítica, a homogeneidade da categoria ‘índio’ assenta-se em uma visão da identidade como ‘essência acabada’, o que pode resultar em um congelamento das identidades e das diferenças. (IBIDEM, 2007, p. 95, grifos do autor).

Se aproximando muito da corrente do multiculturalismo liberal de esquerda, sinalizada anteriormente por McLaren (2000), a visão do multiculturalismo diferencialista é alvo de críticas por estar apoiada no caráter homogêneo de classificar determinados grupos, sem procurar verificar as diferenças culturais e individuais existentes dentro dos próprios grupos. Essa perspectiva é muito presente nas ações pedagógicas que exaltam os dias festivos como Dia do índio, Dia da consciência negra, Dia da mulher e etc.

É o caso também quando a abordagem do folclore na sala de aula, por exemplo, se resume a diferentes conhecimentos culturais por meio de datas comemorativas, tornando a diversidade cultural como algo distante do real. Canen e Oliveira (2002) compreendem essa abordagem à luz da concepção do “multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que

preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos.” (p. 14).

Obviamente as datas comemorativas no calendário civil são conquistas legítimas de grupos sociais que lutaram e lutam até hoje por equidade e sua valorização enquanto membros culturais de uma sociedade capitalista, machista e preconceituosa. Porém, o tratamento da cultura africana, indígena, de questões de gênero e identidade, dentre outras, deve ser uma postura para além das datas festivas, deve ser um componente curricular em qualquer que seja o espaço pedagógico. Logo, tratar das distintas dimensões culturais sem considerar as diferenças e os múltiplos aspectos ligados ao comportamento, valores, ideias e práticas sociais, é negar toda a diversidade cultural existente em um mesmo grupo. (CANDAU, 2013; 2014; CANEN, 2007).

A terceira perspectiva apontada por Candau (2012, 2013; 2014), situa-se como multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalismo, na qual considera a construção de sociedades mais democráticas reconhecedoras das diferenças identitárias e das suas relações por meio das sínteses culturais, buscando a promoção de uma educação para o “reconhecimento do outro” (CANDAU, 2013, p.23), para o exercício do diálogo entre os diferentes grupos culturais diante das relações de poder construídas nas relações humanas. Essa visão se aproxima das vertentes do multiculturalismo crítico, defendido por McLaren (2000), e do multiculturalismo pós-colonial¹⁶, identificado por Canen (2002, 2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018). Tais vertentes abrigam os mesmos princípios de enfrentamento das desigualdades e das hierarquias culturais a partir de práticas multiculturais comprometidas com a equidade de valores na busca por justiça social.

À luz dos estudos, percebemos que diferentes adjetivos são empregados ao multiculturalismo para identificar perspectivas de respostas às realidades sociais e concepções educativas. Por um lado, verificamos perspectivas que assumem ideias de assimilação das diferenças, como foi visto nas vertentes, conservadora e assimilacionista, e ideias que tratam das identidades culturais em suas essências estáticas e acabadas, como é o caso das vertentes liberal e diferencialista. Por outro lado, há as perspectivas que defendem o reconhecimento das diferenças, denunciam preconceitos e estereótipos, e, desafiam as relações de poder e a hegemonia cultural, como é o caso das vertentes do multiculturalismo crítico (MCLAREN,

¹⁶ Canen (2007, 2014), Ivenicki, (2015), Santos (2001) e Hall (2018) se identificam com o termo Pós-colonial, não por este representar um período que advém do período colonial (que obteve traços bastante específicos em cada nação colonizada), o que seria um grande equívoco. Mas sim, por compreenderem tal termo como uma conjuntura de pensamento epistêmico de enfrentamento dos problemas que são reflexos de hegemonias culturais impregnadas nas bases culturais de nossa sociedade.

2000), do multiculturalismo pós-colonial (CANEN, 2002, 2007, 2014; IVENICKI, 2015; 2018) e do interculturalismo (CANDAU, 2013, 2014, 2018).

A polissemia terminológica e a evidente diversidade de perspectivas, relativas ao multiculturalismo, constituem-se como um campo de debate complexo pelos seus diferentes sentidos, que interagem reciprocamente. Acreditamos ser esse o motivo pelo uso corrente do termo inter/multiculturalismo, no campo educativo, conforme apontam Fleuri (2003) e Ivenicki (2018), por exemplo. De acordo com o primeiro, o termo tem sido usado como forma de indicar indistintamente, perspectivas multiculturais e interculturais representadas por “propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.” (FLEURI, 2003, p.17). Segundo Ivenicki (2018), esse enfoque não se prende somente à localização geográfica ou a jurisdição de cada grupo social, mas “com aquele cujo enfoque afete toda a educação, favorecendo uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais”. (IVENICKI, 2018, p. 1.152).

Nesta pesquisa identificamos o termo interculturalismo como uma concepção vinculada a uma perspectiva estratégica e política de pensamento epistêmico sobre o tratamento e interpretação das diferenças em seus aspectos plurais. Essa perspectiva, em diálogo com Candau (2013, 2014, 2018), Fleuri (2003), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018), considera a diversidade cultural como papel central nas ações educativas, na urgência de desafios às visões preconceituosas, na medida em que nos coloca diante da igualdade de direitos frente às lutas por justiça social. Reconhecemos sua aproximação com as perspectivas multiculturais crítica e pós-colonial, referenciadas pelos autores citados no parágrafo anterior, como um caminho para refletir e construir uma leitura crítica da pluralidade social e cultural baseada “no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (FLEURI, 2003, p. 17).

Essa perspectiva norteará nossas reflexões, em defesa de uma educação musical intercultural na seção que apresentaremos mais adiante, e, discussões, alicerçadas pelo diálogo analítico com outros estudos, sobretudo nos capítulos 4 e 5, que apresentam a empiria da pesquisa. A seguir, apresentamos as principais características que alicerçam o interculturalismo como perspectiva teórica, a qual delineará os debates e reflexões desenvolvidas nas próximas seções e capítulos desta tese.

1.2 - O Interculturalismo e suas características

De acordo com Candau (2012a), o termo interculturalidade começa a ser utilizado na América Latina no contexto educacional em referência à educação escolar indígena. Lopez-Huntaro Quiroz (2007), citado pela autora, afirma que Mosonyi e Gonzalez, dois antropólogos, estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade na primeira metade da década de 70, aplicando-o ao contexto educativo descrevendo experiências com índios genas archuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela. (CANDAU, 2012a). A autora explica que a trajetória da educação indígena em diferentes países ganha contornos singulares. Podemos dizer que ela se desenvolveu no continente em quatro etapas fundamentais, no entanto, não é possível afirmar como esse processo se constituiu e se consolidou, nos diferentes contextos.

Apresentamos uma síntese a partir das principais características que marcam essas etapas na tentativa de compreendermos como a educação intercultural se manifestou enquanto movimento educativo nessa trajetória no contexto latino americano. Logo em seguida, avançaremos sobre a perspectiva intercultural crítica defendida por Candau (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018), descrevendo suas características, as quais direcionam nosso posicionamento teórico nesta tese.

A primeira etapa se associa ao período colonial até as primeiras décadas do séc. XX, caracterizando-se pela violência de imposição da cultura hegemônica sobre as matrizes indígenas. Essa violência de “eliminação do ‘outro’” (CANDAU, 2012a, grifo do autor) foi a tônica dessa fase, caracterizada pelo etnocentrismo europeu sobre as bases culturais dos povos indígenas. Na segunda etapa configura-se a forma de assimilação baseada na perspectiva de homogeneidade requerida pelos estados nacionais, onde surgem as primeiras escolas indígenas bilíngues como forma de alfabetizar e *civilizar* povos indígenas. Esta concepção irá influenciar as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 70 (CANDAU, 2012a; FLEURI, 2003).

A terceira etapa surge com a parceria de lideranças comunitárias indígenas com as universidades e setores progressistas da igreja católica em experiências alternativas como fonte de pesquisa e produção de material didático para programas de educação bilíngue que, “apesar de ainda buscarem uma melhor ‘integração’ dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter sua própria cultura.” (CANDAU, 2012a, p. 121, grifo do autor).

A partir dos anos 80 as lutas indígenas passaram a ser mais organizadas e unidas em busca de objetivos comuns, gerando reconhecimento como identidade nas tomadas de

decisões e nas atuações em espaços públicos em diversos países. No Brasil, as experiências de escolas interculturais indígenas provocaram, pouco a pouco, uma nova dimensão sobre a ideia de diálogo entre diferentes culturas no espaço escolar. A Constituição Federal de 1988 passou a assegurar à comunidade indígena uma educação escolar diferenciada a partir do reconhecimento da pluralidade étnica, da manutenção de suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições e de processos próprios de aprendizagem (FLEURI, 2003).

Ao lado dessas ações, a contribuição de grupos, como o movimento negro latino-americano, assim como as experiências de educação popular, na figura de Paulo Freire, já desenvolvidas nos anos sessenta, passou a compor e ampliar as discussões sobre educação e interculturalismo. Essas ações fortaleceram esta visão intercultural ganhando mais força no final da década de 80 exercendo papel importante na articulação entre processos educativos e contextos socioculturais (CANDAU, 2012a).

Nos anos 90 a perspectiva intercultural ganha mais evidência no âmbito das políticas públicas educacionais com, a incorporação de questões relativas às diferenças culturais, como eixos articuladores do currículo e como temas transversais nos diferentes campos do saber. No entanto, sua trajetória ganha contornos plurais em função dos interesses de governos que vêm, ao longo dos anos, formulando políticas educacionais, implementadas a partir da universalização da educação. Fato que podemos verificar atualmente nos sistemas nacionais de avaliação, que muitas vezes não reconhecem as vulnerabilidades de variados contextos educativos, e, também, na criação da Base Nacional Curricular Comum, sem o devido debate com a sociedade civil e comunidades acadêmicas, sendo um dos principais alvos de críticas em variados fóruns.

Situando a perspectiva intercultural crítica defendida por Candau (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018) como tendência defendida nesta pesquisa, tomamos como base ideológica e política, sua relação com a construção de uma sociedade que assuma as diferenças no enfrentamento das desigualdades capaz de construir relações verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sociais. Cinco características especificam tal perspectiva.

A primeira característica considera a promoção da “inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.” (CANDAU, 2013, p. 22). Nesse caso, processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos é o cerne das estratégias interculturais, assim como descreve a autora:

para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmos-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre

diferentes pessoas e/ ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação, presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. (CANDAUI, 2018, p. 234).

Essa vertente confronta a perspectiva diferencialista que favorecem processos de reconhecimento das diferenças de forma estática sem desafiar os choques culturais, assim também como a assimilacionista que não valoriza a riqueza das diferenças culturais.

A segunda característica se situa no fato de “conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, desconstrução e reconstrução.” (CANDAUI, 2013, p. 22). Nesse sentido, afasta-se a ideia de culturas fixas, uma vez que estas são históricas e se transformam de forma dinâmica ao longo do tempo. A concepção de cultura levantada pela autora se aproxima da perspectiva antropológica disseminada por Hall (2018) e Geertz (2014) em que, a cultura é compreendida para além do paradigma descritivo de valores, ideias, hábitos e costumes. Compreende-se assim, a cultura, como práticas sociais carregadas por uma rede de significados adquiridos pelos humanos que fazem sentido a realidade de vida em suas relações com o meio.

Aprofundaremos nossa compreensão sobre o conceito de cultura mais a frente, mas neste ponto, é importante este posicionamento, uma vez que a postura intercultural procura desafiar aspectos que envolvem as monoculturas estabelecidas a partir de posições hegemônicas. A concepção de cultura tecida nessa perspectiva nos mostra a necessidade de valorização das diferentes formas de estar no mundo e dos diferentes saberes que se articulam nas experiências humanas nos mais distintos contextos.

Uma terceira característica reside na

afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são ‘puras’. (CANDAUI, 2013, p. 22, grifo do autor).

Sobre o conceito de hibridização, recorreremos ao estudo de Canclini (2015) para um entendimento epistemológico sobre o uso do próprio termo. O autor explica que sua difusão é confirmada no campo da Botânica, a partir das experiências de pesquisas do cruzamento genético de espécies de plantas diferentes na busca por hibridações de células férteis, visando à melhoria do crescimento, resistência, valor econômico e nutritivo dos alimentos derivados delas.

Tal conceito passa a ser reelaborado pelas ciências sociais com o intuito de explicar fenômenos de relações econômica, social e cultural entre os humanos e suas interações nos distintos contextos. O emprego desse conceito no campo das ciências sociais buscou analisar

processos simbólicos, do ponto de vista epistemológico, conduzindo reflexões para o campo das identidades culturais. Assim, Canclini (2015) aponta: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2015, p. XIX).

O conceito de hibridização exposto pelo autor constrói problematizações acerca do conceito de identidade, quando este é entendido como um fato naturalizado e fixo nas relações sociais. Ou seja, quando definimos, por exemplo, quem somos: sou carioca, sou homem, sou negro, sou professor, sem reconhecermos os marcadores sociais e culturais que atravessam o interior de nossa identidade.

A hibridização nos mostra a necessidade de compreendermos que nossa identidade individual é formada por componentes de gênero, classe, raça, profissão, etc. Por exemplo, sou homem, branco, católico, de classe média, professor e, esses marcadores nos conduzem a posicionamentos sociais. Esses posicionamentos penetram na dimensão coletiva da identidade, marcada, sobretudo, pelo dinamismo de deslocamento decorrente das ideias, pensamentos, valores e percepções da realidade a qual, somos representados socialmente nas situações e momentos específicos de nossas vidas. (FLEURI, 2003; IVENICKI, 2015, 2018; CANEN; IVENICKI, 2016; HALL, 2015).

Esses marcadores nos compõem como seres humanos, nas diferenças que se constroem e se reconstroem ao longo da vida e se comportam como componentes provisórios em determinadas situações sociais, mas que, incorporam um marco identitário, que é plural e dinâmico no âmago das relações humanas. Esse entendimento nos mostra a ideia de identidade e diferença como processos socialmente construídos decorrentes das disputas e hierarquias atravessadas pelas relações de poder no ambiente social. (SILVA, 2000; MOREIRA, CÂMARA, 2013).

Por isso, compreender a hibridização como processo dinâmico, nos leva a relativizar a noção de identidade sem desvincular práticas sociais como, fazer música, falar uma língua, tradições e formas de se comportar, os cruzamentos de culturas de bairro, midiáticas, entre formas de consumo e produção de diferentes gerações. (CANCLINI, 2015). Além disso, essa inter-relação ou cruzamento cultural entre diversos grupos socioculturais reconhece que as identidades não são puras, existindo a necessidade de compreensão de suas construções histórico-sociais por meio das “diferenças dentro das diferenças.” (IVENICKI, 2015, p. 131):

vivemos em processos de hibridização cultural, no qual culturas se relacionam, identidades se cruzam e estão sempre em movimento, mostrando que as relações sociais não são pacíficas, idealizadas ou romantizadas, e sim construídas na história, atravessadas por relações de poder, hierarquias socialmente construídas e marcadas pela discriminação. (IVENICKI, 2015, p. 131).

Retomando, a quarta característica está compreendida pela consciência de mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Tais relações não são românticas, muito pelo contrário, são construídas por relações de conflitos balizados por hierarquias marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos. (CANDAU, 2018). Esse entendimento nos afasta da compreensão da diversidade cultural como um conjunto cristalizado das diferenças sem reconhecer as disputas e hierarquias atravessadas pelas relações de poder no ambiente social. (SILVA, 2000).

A quinta e última característica diz respeito a não desvinculação das “questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.” (CANDAU, 2013, p. 23). Essa relação é complexa e afirmada por diferentes configurações em cada realidade, logo não deve ser compreendida por meio de processos articulados entre si, em que um fenômeno é a consequência do outro, sendo este aspecto importante para o debate intercultural.

Para Candau (2013) a questão da diferença e sua relação com a desigualdade estão atreladas ao que se compreende por igualdade e diferença. A polissemia dos termos foi constatada em suas pesquisas realizadas desde 1996 com educadores atuantes em escolas da educação básica. Por meio de entrevistas individuais, grupos focais e observações de diferentes sujeitos, verificou-se que a maioria dos professores assimilou o termo *igualdade* como processos homogeneizadores, padronizados e uniformizados por meio de uma ideia de cultura comum a todos. Quanto à *diferença*, este se relaciona às características ligadas a anormalidade, como o sujeito que vive em situação de vulnerabilidade, a pessoa com deficiência, a pessoa que demonstra algum comportamento de violência, em suma, sujeitos que são considerados um problema associado à desigualdade.

Segundo Candau (2012b), o entendimento de igualdade como um direito básico de desenvolvimento em educação e direitos humanos e a diferença como o reconhecimento e valorização de diferentes identidades e sua riqueza para processo pedagógico, foi muito pouco observada na fala dos educadores entrevistados. (CANDAU, 2012b). Entretanto, os dois termos não podem ser compreendidos por meio de contraposições, mas sim de forma articulada na qual um está relacionado ao outro. Nesse sentido é preciso pensar que:

não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização. (CANDAU, 2012b, p. 239).

Na verdade, podemos compreender que esta última característica norteadora na visão intercultural quer mostrar a necessidade de reconhecimento das diferenças como elemento de construção da igualdade de direitos. Para isso, busca-se nessa perspectiva, desafiar as relações de poder que são construídas na história das diferenças.

A perspectiva intercultural é uma abordagem em constante construção. Ela ganha contornos específicos diante de diferentes metodologias em distintas áreas do saber. Candau (2014) afirma que seu desenvolvimento, tanto na reflexão acadêmica e na pesquisa, quanto na prática cotidiana de educadores, vem favorecendo a criação de ideias e práticas comprometidas com as diferenças culturais no cotidiano escolar. A seguir, abordaremos como a perspectiva intercultural dialoga com o campo da educação musical, considerando nesse propósito, sua influência a partir de princípios que norteiam bases para refletirmos sobre práticas educativo-musicais que reconheçam o *outro* a partir dos seus valores, saberes e conhecimentos.

1.2.1 - A educação musical na perspectiva intercultural

O interculturalismo ganha representação no campo da educação musical por meio de estudos que, procuram criar mecanismos de reflexão e problematizações acerca da promoção de uma educação musical preocupada com a democracia e com a superação de preconceitos e discriminações geradas pelas assimetrias criadas nas relações sociais. Nesse campo específico, o interculturalismo reforça a necessidade de conceber um ensino musical que respeite e valorize os diferentes saberes e conhecimentos, que supere hegemonias estabelecidas por culturas dominantes e que esteja pautado no direito e no respeito à diversidade (ARROYO, 1991; GALIZIA, 2016; LUCAS et al., 2016; QUEIROZ, 2015, 2017a).

Arroyo (1991) adota a terminologia ‘intercultural’ como forma de fundamentar uma educação musical que permita a construção de saberes por meio das diferentes culturas musicais que podem ser vivenciadas nas aulas de música de diversas formas. A perspectiva intercultural abordada pela autora se baseia em uma abordagem que aponta uma visão global e abrangente, no que diz respeito à legitimidade, valorização e o acolhimento da diversidade de culturas no ambiente pedagógico.

Queiroz (2015, 2017a) argumenta, problematizando como o debate à luz de processos interculturais pode tratar a diversidade, questionando ações educativo-musicais e, saberes “consolidados por culturas dominantes.” (QUEIROZ, 2017a, p. 100). A partir dessa perspectiva, a educação musical intercultural está alicerçada pela pluralidade de concepções e situações de ensino e aprendizagem que estabeleçam a interação entre músicas nas suas mais

diferentes dimensões culturais. Uma educação musical que “enfrenta os conflitos, admite o diferente, encara as distorções sociais, erradica preconceitos e promove relações trans, multi, inter e intra-humanos.” (QUEIROZ, 2015, p. 204).

O autor ainda nos alerta para o entendimento de música como um fenômeno diversificado, carregado de significados que lhe conferem identidades singulares nos mais variados contextos culturais levando a necessidade de

rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. (QUEIROZ, 2015, p.198).

A perspectiva intercultural entende esse fenômeno por meio das sínteses e cruzamentos culturais, ao mesmo tempo, que reconhece suas assimetrias construídas na história dos grupos sociais em suas relações de poder, conforme defendido por autores como McLaren (2000), Canen (2007, 2014), Ivenicki (2015, 2018) e Candau (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018), mencionados anteriormente na seção 1.1.2. Acolher e valorizar a diversidade de culturas nesse âmbito consiste em reconhecer as tensões e os entrecosques presentes nas relações identitárias, no intuito de desafiar suas mazelas causadas pelo preconceito, discriminação e marginalização de determinados grupos.

Sobre a concepção de ensino, a visão intercultural reconhece o valor de saberes, muitas vezes, negado pela hegemonia de conhecimentos, consolidada por culturas dominantes. A abordagem de bases culturais da música erudita ocidental, em detrimento de outras formas de expressão musical, estabelece hierarquias que, durante muito tempo, marcam, de forma absoluta, a educação musical brasileira (LUEDY, 2009; SOUSA, 2017; GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2015; 2017a). Defendemos a ideia de uma educação musical intercultural que evidencie essas hierarquias a fim de promover ações, reflexões e problematizações que apontem equilíbrios nas formas de valorizar e conceber práticas comprometidas com a valorização dos diferentes saberes culturais.

Alguns exemplos podem ser destacados, nesse momento, para refletirmos sobre como determinados conceitos são dados como verdades universais e naturalizados no cotidiano do ensino musical. Por exemplo, a síncope, como destaca Queiroz, (2015), é um conceito adotado no campo da gramática musical como uma irregularidade “que se estabelece a partir de um deslocamento da acentuação rítmica do tempo forte para o tempo fraco.” (QUEIROZ, 2015 p. 211). Esse conceito é atribuído a partir da lógica erudita europeia como uma forma universal de conceber esse fenômeno rítmico, estético-sonoro nas mais diversas

expressões musicais. De acordo com o dicionário de música editado por Horta (1985), a síncope é um “recurso largamente utilizado em todos os gêneros de música. Sua aparição no *jazz* deriva diretamente de seu uso **frequente** na música africana.” (p. 353, grifo nosso). Deste modo, o questionamento é preciso porque, a partir do momento em que tal fenômeno se torna frequente na dimensão rítmica de determinada música, este deixa de ser um acento e passa a ser um padrão convencionado culturalmente.

As bases rítmicas das melodias e acompanhamentos da música popular¹⁷ e de diversas manifestações da cultura popular brasileira são compostas ritmicamente pela ênfase no tempo fraco. Ou seja, não há uma irregularidade, mas sim, uma regularidade constituída nas bases culturais de construção rítmica impregnada na música popular brasileira. Por tais características, essas músicas são classificadas como sincopadas. É o caso como normalmente ouvimos a expressão do *samba sincopado*, onde se atribui a síncope como um padrão estabelecido na rítmica oriunda dos batuques africanos. Por isso, conforme Queiroz (2015):

é um equívoco utilizar tal conceito como universal para a análise de diversos tipos de música, pois regularidade e irregularidade rítmicas, que estão na base do conceito de síncope, são dimensões estabelecidas segundo a lógica métrico organizacional do tempo musical na música erudita ocidental e, portanto, não considera outras dimensões de (des) organização do ritmo em culturas musicais distintas. (QUEIROZ, 2015, p. 211).

O predomínio do paradigma erudito europeu ocidental caracterizado pelas formas de classificar, estruturar e sistematizar o ensino atravessa gerações nas formações musicais humanas (LUCAS, et al., 2016). De acordo com Queiroz (2015), a mesma crítica poderia ser aplicada a outros parâmetros presentes nas bases estético-sonoras como, por exemplo, afinação e desafinação, impositação vocal adequada e inadequada, simplicidade e complexidade harmônica, que acabam sendo assimilados a partir de uma lógica ocidental eurocêntrica.

Esses são alguns exemplos que indicam dimensões pretensamente universais da música ocidental, mas que não podem ser aplicados aos significados de todas as expressões musicais oriundas de outras bases culturais. O canto de um determinado povo indígena, por exemplo, pode nos parecer desafinado, em virtude da vivência global da música ocidental que adquirimos como parâmetro em nosso cotidiano (ARROYO, 1991). É assim também na

¹⁷ Os *lundus* e as *modinhas* representam essas características em seus acompanhamentos rítmico-melódicos e, se configuram como primeiras expressões de música popular brasileira na segunda metade do século XIX. Tais expressões musicais impregnadas pela cultura negra, por meio das manifestações artísticas dos escravos, determinavam o que Mario de Andrade chamava de “sincopação característica”, por se tratar de “coisas de negro.” (SANDRONI, 2001, p. 53). Nesse sentido, a rítmica da música popular brasileira presente em diferentes estilos musicais que ouvimos atualmente, recorre desse processo contínuo de criação e recriação a partir dessas influências da cultura negra. A explicação detalhada do assunto está na obra de SANDRONI, Carlos. *Feitiço descente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917- 1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; Editora UFRJ, 2001.

música africana com seus dialetos, danças, rituais e significados que dão sentido as formas como a música é praticada e ensinada em diferentes regiões da África.

Se recortarmos cantos e ritmos dessas expressões, transformando-os em arranjos, e os fixarmos conforme os padrões de temperamento, ordenação e classificação de parâmetros sonoros, adequação de duração, impositação vocal, etc., estaremos reduzindo essas expressões, descaracterizando suas realidades sonoro-musicais. Essas reduções,

minimizam e depreciam essas tradições expressivas, anulando sua complexidade, seus valores, suas regras, e suas formas particulares e alternativas de existência, incluindo as práticas de sociabilidade a elas associadas. (LUCAS, et al., 2016, p. 11).

Não considerar essa conjuntura de aspectos na abordagem dessas práticas, traz superficialidades ao fazer musical em função do esvaziamento dos sentidos e significados que se distanciam dos reais valores simbólicos dimensionados nessas bases culturais.

Em outra perspectiva, também de cunho excludente, nos remetemos ao universo das músicas midiáticas que comumente estão a nossa volta na vida social e musical. Estilos como o *funk*, o *hip hop*, o *rap*, o pagode, a música sertaneja, também são delegados ao desprestígio dos programas de ensino superior em música, como apontam as pesquisas de Luedy (2009), Galizia (2016) e Sousa (2017).

Destacamos esses estudos por partirem de inquietações que os levaram a questionar a própria formação acadêmica, partindo da necessidade de atenção à diversidade cultural e à necessidade de problematizar a diferença. Problematização, nesse ponto, calcada sob a perspectiva de busca por reconhecimento das construções socioculturais que transcendem as músicas, as quais, explicam o porquê delas serem concebidas, estruturadas, praticadas e transmitidas de tais maneiras.

Por tais razões, realizar um trabalho pedagógico-musical com essas expressões musicais, exige, antes de tudo, entendermos como estas são compreendidas a partir das suas relações com os espaços urbanos, suas múltiplas dimensões socioculturais e com a indústria do entretenimento. Afinal, pensar em formação humana e musical, significa estar diante de concepções de práticas que possam ser ressignificadas a partir de questionamentos de determinadas verdades naturalizadas no senso comum.

O que defendemos é que, a prática educativa, sob as lentes interculturais, implica na compreensão dos significados humanos e culturais que transcendem esses fenômenos sonoros. Uma compreensão não apenas de conhecimento de variadas culturas, mas, sobretudo, de entendimento dos seus sentidos, conforme destaca Fleuri (2003):

não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto

de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (IBIDEM, 2003, p. 31).

Se elegermos um único padrão valorativo para, classificar determinadas expressões musicais sem compreendermos como essas expressões se desenvolvem como cultura, em suas especificidades, não avançaremos na possibilidade real de trabalhar com as diferenças. Ou seja, uma educação musical intercultural não deve estar atrelada somente ao som, as músicas, mas sim, aos significados “que fazem dessas músicas singularmente representativas para os sujeitos que as concebem, as vivenciam e as praticam.” (QUEIROZ, 2015, p. 212).

O sentido da diversidade diante da interculturalidade está pautado no entendimento de que, nessa rede de significados, há conflitos, tensões e interações que merecem e, precisam ser visibilizados. Somente assim, pensaremos, e porque não, repensaremos, epistemologias que possam apontar caminhos para uma educação musical realmente comprometida com as desigualdades, construídas a partir das diferenças culturais. Nessa ótica, o ensino da música se compreende como um processo em que ocorre ensino e aprendizagem, mas, além disso, uma prática de transmissão de saberes entre humanos em determinados ambientes culturais, logo, uma prática cultural (QUEIROZ, 2013).

Assim, entendendo a música e seu ensino como processos dinâmicos que ocorrem nas dimensões da cultura. Levamos nossa reflexão ao conceito de diversidade compreendendo-o como um fenômeno que se (re) constrói nas relações humanas, envolvendo, inevitavelmente, o entendimento dos conceitos de identidade e diferença, como processos socialmente construídos a partir dos significados adquiridos nas relações sociais. Esse conceito é relevante para nosso entendimento da diversidade musical abordada nesta pesquisa como, um fenômeno que transcende o aspecto estético-sonoro e perpassa indissociavelmente pelas esferas humanas e culturais. Ou seja, a diversidade musical incorpora uma série de elementos que estão vinculados às formas como nós, humanos, nos relacionamos no interior de nossas identidades musicais no âmbito das práticas culturais.

1.3 - As dimensões da diversidade: humana, cultural e musical

A compreensão do conceito de diversidade configurado pelas diferenças identitárias e nas possibilidades das (inter) relações dessas diferenças, pode ser tomada nessa pesquisa sob três dimensões as quais se constroem sobre as relações humanas: a diversidade humana, cultural e musical.

A diversidade humana pode ser compreendida pelas diferenças explícitas na cor da pele, do lugar onde nascemos, onde vivemos e fomos criados, a cor e o jeito do cabelo, no gênero, diferenças sexuais, nas diferenças caracterizadas por deficiências, por exemplo. Essa diversidade está presente e manifesta tais diferenças sem qualquer tipo de valor ou preconceito, assim como Alvares e Amarante (2016) abordam:

a diversidade é uma característica da vida. Mudam as tendências de seu reconhecimento, as leis, as organizações sociais, os méritos e deméritos da justiça, mas o ser humano não muda em sua essência e rica perspectiva de se diferenciar, de não ser igual ao outro. (ou de não ser o outro) (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 17).

O trato da diversidade sob essa perspectiva implica na percepção de que a diferença é inerente à natureza humana. Essa lógica nos coloca um ponto de partida para avançarmos na reflexão de que não é possível pensar em práticas pedagógicas musicais sem considerar a diversidade como fenômeno em que identidades e diferenças dialeticamente se constroem no plano social nas relações e tensões culturais. (SILVA, 2000).

Neste sentido, a diversidade cultural agrega todos esses elementos que emergem nas diferenças humanas, se estabelecendo a partir de valores atribuídos e gerando fatores de exclusão. Por exemplo, a cor da pele pode se tornar um fator de exclusão, como vimos em McLaren (2000) ao tratar do multiculturalismo conservador, abordando a cultura africana como primitivismo no desenvolvimento humano no início do século XX na sociedade americana¹⁸. Como é o caso também do violento processo de colonização no Brasil que consolidou o domínio de culturas eurocêntricas em detrimento das matrizes culturais indígenas e africanas. (CANDAUI, 2012a; QUEIROZ, 2015, 2017a).

Assim podemos encontrar resquícios dessa herança histórica, social e cultural representada pelas próprias manifestações artísticas das periferias e/ ou subúrbios de variadas regiões que encontram grandes fronteiras para acolhimento, valorização e reconhecimento de seus valores culturais e históricos. Foi assim com o samba que outrora foi marginalizado pelas suas origens oriundas do candomblé e dos batuques africanos durante anos até conquistar sua legitimidade e aceitação como manifestação cultural africana. (NOGUEIRA, 2015). É assim também com o *funk* que, atualmente, vive contradições culturais permeadas pela marginalização por ser a música periférica, da favela, ao mesmo tempo em que ganha espaço na indústria mercadológica, que se aproveita dos movimentos midiáticos para obter lucro com artistas desse cenário artístico. (MENDONÇA, 2018 et al.; MENDONÇA, ASSIS, 2018).

O que dizer também sobre os diferentes sotaques de regiões mais afastadas que, em alguns casos como o próprio sotaque nordestino, são muitas vezes tomados como símbolos de

¹⁸ Ver na página 37-38 na seção 1.1.2 - Multiculturalismo e suas vertentes.

desprestígio nos grandes centros e capitais do Brasil. Basta lembrarmos que cantores e compositores nordestinos, como Luiz Gonzaga, por exemplo, passaram a ser visíveis para o cenário musical midiático, após migrarem para os centros urbanos, como Rio de Janeiro, em busca de reconhecimento artístico. O fato é que esses traços de identidade cultural e humana se manifestam de muitas formas, ganham sentidos específicos em distintos contextos e simbolizam manifestações de marginalização nas sociedades a partir da diversidade cultural, sendo estes, partes da diversidade humana.

No que tange ao trato da diversidade cultural, Arroyo (2002a) alerta que esta pode estar associada à convivência democrática entre as diferentes identidades, ou, “à hegemonia de alguns sentidos de realidade, culminando com a violência cultural.” (ARROYO, 2002a, p. 116). Entendemos que a *violência cultural* apontada, se caracteriza como uma problemática no que se refere a uma visão multicultural assimilacionista (CANDAU, 2013, 2014) que elege padrões hegemônicos culturais como modelo estabelecido por uns e, conseqüentemente, seguido por outros. De acordo com Santiago e Ivenicki (2016), esta problemática está associada à hierarquização identitária nas sociedades contemporâneas. Ou seja, a concepção de uma cultura dominante, superior às outras, estabelecida como padrão a ser seguido.

Essa hierarquização cultural pode originar diferentes tipos de preconceitos e discriminações, tais como o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, a xenofobia, o *bullying*, o preconceito musical etc., visto que a ‘identidade padrão’ – que, geralmente, é masculina, branca, heterossexual, e cristã – é eleita como a ‘normal’ e as restantes são inferiorizadas. (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 214, grifos do autor).

A complexidade envolvendo a diversidade, que permeia a música como expressão humana, leva ao entendimento de que a valorização de uma concepção musical está amplamente ligada a uma conjuntura social, a valores culturais, ideológicos, políticos, etc., conferidos singularmente na forma de compor, produzir e transmitir música. (QUEIROZ, 2015). Sobre essa complexidade, Travassos (2005) acrescenta:

uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e o que separa. A música congrega e identifica – daí sua presença obrigatória nos rituais que celebram a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre ‘nós’ e os ‘outros’. Ela também diferencia, classifica e hierarquiza – daí a força com que distingue e mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes. (TRAVASSOS, 2005, p. 11, grifos do autor).

A autora, ao observar a diversidade dos gostos de estudantes de música do campus da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), constatou o que chamou de “institucionalização da desigualdade” (TRAVASSOS, 2005, p. 16) manifestada na hierarquia entre os próprios cursos de graduação em música, os quais são definidos com maior prestígio

por obterem maiores posições nas carreiras profissionais musicais (TRAVASSOS, 2005).

Sobre essa questão a autora argumenta:

tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das ideologias que a sustentam. A valorização da ‘criação’ sobre a ‘reprodução’ (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua ‘assinatura’. (TRAVASSOS, 2005, p. 17, grifos do autor).

A pesquisa desenvolvida por Travassos (2005) constatou um fenômeno em um ambiente acadêmico específico, o que não permite qualquer argumentação mais generalizada, porém mostra o quanto a música está imbricada de sentidos e significados, o que faz da diversidade algo muito mais profundo do que somente um olhar para os diferentes repertórios ou práticas musicais. Logo, as hierarquias e determinados preconceitos que ocorrem entre os distintos gostos musicais, é fruto da dificuldade em lidar com diferentes valores, significados e visões tensionadas entre grupos sociais e a música, gerando, ao mesmo tempo, identificações e distinções, frente às manifestações musicais.

A pesquisa de Travassos (2005) nos faz compreender que choques, tensões e hierarquias emergidas de processos marcados por manifestações de preconceito musical, são elementos que configuram a diversidade musical. Nessa dimensão, a diversidade incorpora todos esses elementos, uma vez que a música compreendida aqui como fenômeno da cultura se estabelece como um conjunto de elementos que ganham forma e que carregam sentido a partir de toda uma construção social e cultural que definem tais elementos.

O âmago dessa questão transcende o plano estético sonoro e abre um olhar para os diferentes aspectos humanos incorporados nas expressões musicais, assim como sinaliza Queiroz (2015):

se o som nos permite perceber as singularidades de como cada cultura fisicamente expressa sua música, o significado nos possibilita perceber que música está vinculada a vida e, portanto, relacionada a todas as dimensões que nos singularizam como seres humanos: gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, etc. (QUEIROZ, 2015, p. 210).

Neste sentido a música como dimensão sonora se vincula à cultura. Logo, compreendemos que a diversidade musical está dentro de uma construção humana e cultural e que, as expressões musicais incorporam essas muitas maneiras de sentir, fazer, de organizar, de ensinar e produzir música. Nessa ótica não estamos falando apenas de um conjunto estético de elementos sonoros. Os sons se materializam de diversas formas, mas a forma como eles são organizados dão sentido e estabelecem múltiplas representações na vida humana. Não podemos restringir a dimensão de diversidade musical somente ao fenômeno sonoro e à sua

estrutura rítmica, harmônica ou melódica. A forma como organizamos e atribuímos valores estéticos a esses sons decorre dos sentidos os quais definem as formas que vivemos e nos comportamos nas relações sociais.

O debate em torno da diversidade musical não deixa de estar vinculado também à sua dimensão cultural e também humana, se tratando de fenômenos que compõem um conjunto de elementos que pertencem ao campo das relações humanas no plano histórico, social e cultural. As ideias acerca do conceito de diversidade o qual adotamos, balizarão nossas reflexões ao longo da próxima seção, esclarecendo e aprofundando outros conceitos que giram em torno da cultura, o fazer musical e seus significados acerca das práticas musicais, como veremos a seguir.

1.3.1 - Cultura, o fazer musical e seus significados: diálogo com outras áreas do conhecimento

Debater sobre o conceito de cultura, o fazer musical e seus significados no fenômeno da diversidade é um caminho oportuno para compreendermos dimensões mais profundas sobre a visão intercultural sob as lentes dos estudos culturais representados por Hall (1997; 2018), da antropologia social representada por Geertz (2014), dos estudos que transitam entre a educação musical e a etnomusicologia (QUEIROZ, 2004, 2011, 2013, 2015, 2017a, 2017b, 2017c; TRAVASSOS, 2005; ARROYO, 1999, 2002a) e dos estudos socioculturais da música. (GREEN, 1997, 2012; SWAWICK, 2003). A interdisciplinaridade entre essas áreas enriquece o debate, evocando problematizações para pensar a música e seu ensino em diferentes contextos diante da diversidade.

Ao nos aproximarmos da antropologia social compreendemos a necessidade de entendimento do próprio conceito de cultura como um código presente nas mais complexas sociedades e que nos possibilita pensar a música e sua prática como fenômeno intrínseco à vida humana. Assim, a cultura nesse contexto é compreendida como um conjunto de mecanismos simbólicos que criam significados, adquiridos pelos homens na interação com o meio.

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de **significados** criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 2014, p. 37, grifo nosso).

Assim, de acordo com Geertz (2014), palavras, gestos, desenhos, sons musicais, rituais e objetos, são sistemas simbólicos que carregam significados que dão sentido à vida dos humanos. Logo, “a cultura se dá nos significados das ações humanas e não nas ações

propriamente ditas.” (QUEIROZ, 2013, p. 98). Por isso, acreditamos que a definição de cultura à luz da antropologia se torna importante para pensar o ensino da música, pois não são as músicas, padrões sonoros ou diferentes repertórios que caracterizam processos de transformação da cultura, mas sim os significados que essas músicas expressam na vida das pessoas.

Compreendemos o conceito de significado como “estruturas conceituais que os indivíduos utilizam para construir a experiência.” (GEERTZ, 2014, p. 136). Isso implica entendermos que o pensamento, assim como as experiências humanas, são atos essencialmente sociais. Nesse caso, o pensamento musical, o ato de compor, produzir, interpretar, ouvir, são experiências musicais/ sociais carregadas de significados. É por meio dos significados produzidos nessas práticas que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Logo, o fazer musical nesta pesquisa está compreendido enquanto ação social, como tocar, cantar, compor/ improvisar, reger, dançar, ensinar, além de ouvir música. Essa compreensão é importante, uma vez que estamos diante de processos de ensino e aprendizagem no campo empírico da pesquisa, verificando a articulação do fazer musical às questões de dimensão social e cultural. “*Todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural.*” (HALL, 1997, p. 13, grifo do autor). Assim, o fazer musical se constitui como um universo de formação de valores que não só se relaciona com a cultura, mas, sobretudo, busca significados e se caracteriza com o desenvolvimento do seu ensino como cultura (QUEIROZ, 2004).

Deste modo, é importante o apontamento de Swanwick (2003), que estabelece como um dos princípios da educação musical, considerar o discurso musical do aluno como uma forma de proporcionar-lhe, por meio do que é culturalmente e musicalmente significativo, a ampliação da sua relação com a música por meio de novas experiências, no que se refere à relação entre música e cultura, entre música e vida. O termo “discurso” é utilizado pelo autor para além do sentido de “argumento”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica” (SWANWICK, 2003, p. 18) e vai ao encontro das premissas de Hall (1997):

o próprio termo ‘discurso’ refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p. 10, grifo do autor).

Neste enfoque, o discurso se manifesta como uma variedade de caminhos, não somente por palavras. A música como um sistema simbólico, carrega camadas de significados que são reforçados socialmente e culturalmente levando a compreensão de que temos vivências musicais as quais se conectam com nossas histórias culturais e pessoais.

Estudos em sociologia da música têm procurado também entender a organização social das práticas musicais assim como a construção social do significado musical para diferentes grupos. Green (1997), por exemplo, situa o “significado delineado” (p. 29) como fatores extras musicais compreendidos no processo de produção, distribuição e recepção da música.

Green (1997) explica que “não é possível ouvir música sem uma delineação ou outra.” (GREEN, 1997, p. 29). Ou seja, ao ouvir uma música nos deparamos consciente ou inconscientemente com significados ligados a experiências individuais ou coletivas. Assim, percepções, sentimentos e afetos são aspectos não sonoros que estão envolvidos quando escutamos alguma música. Logo, essas delineações musicais são adotadas como símbolos de identidade social. Nesse caso não importa, se o sujeito compõe, canta, toca ou ensina música. Este se identifica de alguma forma com aspectos ligados à vida, bem como, eventos e momentos sociais, história de vida, sentimentos, afetos, etnia, gênero, sexo, religião, valores políticos, etc.

Por isso, analisamos a partir do que compreendemos como fazer musical, que os significados que Green (1997) chama de delineados e extras musicais, são fatores que se articulam com os eventos musicais, logo estão intrinsecamente associados a uma prática social. Deste modo, defendemos nesta tese que a música enquanto cultura está intimamente associada a um contexto sociocultural, a determinados processos cognitivos, à memória, à autoestima, à motivação, ao afeto, a elementos humanos os quais são imprescindíveis para estabelecer processos de organização, sistematização, criação e produção sonora. Dessa forma, a música e sua prática, são fenômenos caracterizados aqui pela dimensão sonora e não sonora, que são estabelecidos pelos aspectos estéticos e estruturais e reconhecidos nos seus significados que se conectam ao som e na vida das pessoas por meio da cultura. (ARROYO, 2002a; QUEIROZ, 2015, 2017c).

Segundo Green (1997):

no caso de crianças a adolescentes que buscam sua identidade como adultos novos numa sociedade em constante alteração, a música poderá oferecer um poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um *'self'*” (GREEN, 1997, p. 34, grifo do autor).

Considerando a hibridização cultural no âmbito das identidades musicais/ culturais (IVENIKI, 2015; CANCLINI, 2015; HALL, 1997, 2015), cabe pensar que ao escolher uma música para ouvir ou aprender a tocar, estamos diante de uma tomada de decisão representada por distintos significados constituídos em nossas identidades que variam com o contexto, momento ou a situação vivida. Essa representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas que interagem, por meio dos sistemas simbólicos nos quais ela se baseia, fornecendo possíveis respostas a padrões de comportamento a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar se identificando ou não com as músicas, dependendo dos significados que lhes são atribuídos (GREEN, 2012).

Compreender a música como um fenômeno social e cultural, possibilita a construção de práticas ligadas ao universo sociocultural dos estudantes e de suas referências de vida. Por isso, reforçamos que:

lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma Folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas. (ARROYO, 2002a, p. 117).

Assim, contemplar a diversidade por meio do fazer musical intercultural implica em considerar uma conjuntura de aspectos humanos estabelecidos culturalmente representados por manifestações musicais, estas caracterizadas por padrões sonoros e estéticos singulares os quais tornam a diferença como ponto em comum entre os sujeitos. Neste sentido,

o conflito e a instabilidade são esperados e, de certa forma, desejados quando se evoca a diversidade musical na ação formativa, pois é assim que a música acontece como cultura, sendo resultante das muitas diferenças que constituem as identidades de nós, humanos. (QUEIROZ, 2015, p. 210).

Essa ótica traz para a educação musical, contribuições que auxiliam a reflexão sobre a relação entre a identificação ou não com determinados estilos musicais e as identidades sociais. Assim, o preconceito se torna presente por meio de rótulos construídos socialmente, implicando efetivamente na forma como percebemos determinados estilos musicais condicionados por razões distintas a estruturas de valores que cada pessoa carrega consigo.

Refletir e trabalhar sobre as diferenças identitárias pode se tornar uma ação conflituosa, por se tratar, muitas vezes, de visões antagônicas impregnadas pelo preconceito musical direcionado, principalmente, às concepções musicais provindas de determinados grupos ou regiões, como o forró, o funk, o rap, o pagode, a música religiosa, incluindo também, determinadas músicas da mídia. No caso da religião, por exemplo, a complexidade é

bem evidente, pois esta ajusta as ações humanas ao projetar imagens simbólicas¹⁹ que dão significados às expressões humanas, constituindo a formação de traços culturais e crenças constituídas nos laços familiares. (GEERTZ, 2014; QUEIROZ, 2015).

Mas, a dificuldade em romper com o hábito de negar o *outro* deve ser enfrentada nas aulas de música, com base na diversidade. Ou seja, ao isentar o conflito gerado por questões de religião, “não poderemos pensar em trabalhar a diversidade” (QUEIROZ, 2015, p. 212). Essa pequena reflexão pautada no universo da religião pode ser ampliada para questões ligadas a gênero, conflitos étnicos, das exclusões raciais, entre outros traços característicos da diversidade de músicas no mundo (IBIDEM, 2015).

Assim, a pluralidade de ideias, estratégias e concepções musicais se tornam eixos importantes para um ensino de música alicerçado pelas dimensões da diversidade cultural que emana nos distintos contextos. Neste caminho, a valorização da diferença e a promoção da igualdade de oportunidades e acesso, incorporam como principal cerne do ensino da música: a formação humana.

¹⁹ Conforme interpretamos Geertz (2014), as imagens simbólicas são representadas por objetos e símbolos presentes nas mais diversas religiões que configuram normas e doutrinas como guia de formação dos valores humanos.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO MUSICAL DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para analisarmos como a educação musical tem dialogado com o fenômeno da diversidade, consideramos oportuno realizar um levantamento das produções acadêmicas nas bases nacionais e internacionais de periódicos da área da música, sobretudo no campo da educação musical. Este capítulo busca um mapeamento da área estudada no intuito de discutir e refletir sobre o fazer musical e seus significados frente à diversidade de culturas a partir das produções analisadas. Neste sentido, verificamos como as publicações acadêmicas abordam a diversidade, considerando as formas como esta se manifesta no ensino e na aprendizagem em música nos ambientes escolares ou não e, em que medida o fazer musical nesses ambientes se articula com a diversidade cultural.

Para a realização deste levantamento, balizamos nossa consulta tomando como eixo norteador o multiculturalismo e seus possíveis diálogos com a educação musical. Neste sentido, foram alvos de consulta, os artigos que fazem articulações de forma direta e explícita com a teoria do multiculturalismo como campo conceitual, assim como artigos com potenciais multiculturais implícitos. (CANEN, XAVIER, 2011).

Consideramos as atuações *multiculturalmente explícitas*, quando o artigo busca o multiculturalismo como pressuposto teórico e estratégico em resposta a diversidade cultural, seja na ação educativo-musical ou como arcabouço teórico para análises conceituais relativas ao campo da educação musical e áreas afins. Para os artigos denominados com potencial *multicultural implícito*, nos referimos aos estudos que fazem análises conceituais sobre questões de relevância social e cultural associadas a um fazer musical, quando abordam aspectos da atuação docente considerando a diversidade cultural utilizando categorias ligadas ao multiculturalismo (raça, gênero, etnia, religião, identidade, inclusão, exclusão, etc.) ou quando revelam preocupação com a valorização da diversidade cultural sem revelar propriamente uma ligação com o multiculturalismo, enquanto campo teórico.

Desse modo, o levantamento foi realizado em bases nacionais de periódicos e anais da área de música, sobretudo da educação musical. Delimitamos nossa busca a partir do seguinte critério: estudos ligados à referida temática que concentram interesses voltados ao ensino e aprendizagem em contextos educativos escolares, não escolares, e, também, voltados ao ensino superior em música. Ensaio teórico, estudos de caso e relatos de experiência, foram os principais formatos das produções localizadas nessa busca. As fontes consultadas foram as seguintes: as revistas ABEM e Música na Educação Básica (MEB) da ABEM; os anais do Congresso Nacional da ABEM do ano de 2017; a revista OPUS e os anais dos

Congressos Nacionais da ANPPOM; os anais dos Congressos do SIMPOM; a revista Interlúdio, ligada ao Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II e, a revista Música e Cultura da ABET. Ampliamos o levantamento efetuando busca nos periódicos do *International Journal of Music Education* da *International Society of Music Education* (ISME) com o intuito de verificar como as produções internacionais abarcam as questões relacionadas à educação musical e sua interação com a diversidade de culturas nos contextos escolares em diferentes países.

Três dissertações e uma tese de doutorado desenvolvidas na EMM foram alvo de análise também por retratarem investigações no interior da instituição. Analisamos como essas pesquisas visualizaram a diversidade cultural enquanto fenômeno nas relações de ensino e aprendizagem na escola. Tal análise foi importante para, compreendermos a concepção de diversidade e sua relação com a EMM a partir da narrativa dos pesquisadores, além de, localizar possíveis questões que não foram abordadas ou aprofundadas nesses estudos para avançarmos em nossa investigação.

Além dos termos multiculturalismo e interculturalismo, palavras-chave contidas no título ou resumo dos trabalhos, como: cultura, diversidade, identidade, gênero, etnia e raça, guiaram nossa busca. Ressaltamos que nossa busca foi centrada na relação dessas palavras-chave com temáticas envolvendo, contextos educativos escolares ou não escolares, instituições de nível superior e ensaios teóricos voltados a essa temática a partir das interfaces com a área da educação musical. Alguns estudos, apesar de apresentarem no título ou no restante do trabalho, palavras de aproximação com o assunto de nosso interesse, foram descartados pelo motivo de apresentarem abordagens investigativas distantes desses contextos.

As fontes consultadas foram as seguintes:

- **Periódicos da revista da ABEM** - O método usado para a seleção dos artigos na revista ABEM seguiu como critério a relação direta do assunto do artigo com o multiculturalismo. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho dos periódicos datados de 1992 a 2017, chegando ao número quantitativo de 10 artigos em um total de 406 trabalhos consultados.
- **Periódicos da revista da ANPPOM** – O método usado para a seleção dos artigos seguiu os critérios de relação direta com o campo do multiculturalismo. Foi realizado um levantamento utilizando a ferramenta de busca com as palavras “Multiculturalismo e educação musical”. O resultado mostrou apenas um artigo.

- **Periódicos da revista da ABEM dos últimos 10 anos com potenciais multiculturais** – A busca contemplou somente aos artigos com potenciais multiculturais dos periódicos dos últimos dez anos (2007 a 2017), seguindo o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho dos periódicos seguindo os mesmos procedimentos de análise. Chegamos a um número de 7 artigos.
- **Periódicos da revista MEB da ABEM** – O método usado para a seleção dos artigos seguiu os critérios de relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho, chegando ao número quantitativo de três artigos em um total de 63 produções disponibilizadas no período de 2009 a 2017.
- **Periódicos da revista Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu os critérios de relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais. A busca foi dirigida aos periódicos dos anos de 2010 a 2018, disponibilizados no espiral: portal de publicações do Colégio Pedro II. Foram realizados dois procedimentos utilizando a ferramenta de busca. No primeiro levantamento, utilizamos a palavra-chave “multiculturalismo”. Encontramos um artigo. Logo em seguida, utilizamos a palavra-chave “diversidade musical”. Encontramos 7 produções.
- **Anais do Congresso Nacional da ABEM de 2017 pautado pela temática: Diversidade humana e responsabilidade social e currículos: interações na educação musical** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu os critérios de relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho. Dos 210 trabalhos (comunicações e simpósios) apresentados no congresso nacional, foram coletados somente quatro.
- **Anais dos congressos do SIMPOM** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu como critério a relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais ligados às dimensões da diversidade cultural. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada

trabalho do eixo educação musical e do eixo etnomusicologia/ música popular dos anos 2010 a 2016 disponibilizados no site do programa. Foi encontrado somente um artigo científico no eixo educação musical. No eixo etnomusicologia/ música popular não foi encontrado artigos com as características mencionadas.

- **Anais dos congressos da ANPPOM** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu como critério a relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais ligados às dimensões da diversidade cultural. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho do eixo educação musical dos anos 2013 a 2018 disponibilizados no site da Associação. Foram encontrados seis artigos científicos.
- **Periódicos do *International Journal of Music Education* (ISME)** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu como critério a relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais ligados às dimensões da diversidade cultural. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho dos anos 2013 a 2018 disponibilizados no site da Instituição. Foram encontrados oito artigos científicos.
- **Periódicos da ABET** - O método usado para a seleção dos artigos seguiu como critério a relação direta com o campo do multiculturalismo ou artigos com potenciais multiculturais ligados às dimensões da diversidade cultural. As escolhas seguiram o procedimento de análise do título, resumo e/ ou a leitura do restante do conteúdo, de cada trabalho dos anos 2008 a 2017. Foi encontrado somente um artigo científico voltado a questões de interesse.

Na tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de trabalhos selecionados:

Fonte de busca	Produções que apresentam o multiculturalismo como campo teórico	Produções com potenciais multiculturais	Total
Periódicos da revista ABEM	10	-	10
Periódicos da revista OPUS da ANPPOM	1	-	1
Periódicos da revista ABEM	-	7	7

dos últimos 10 anos			
Periódicos da Revista MEB da ABEM	-	3	3
Periódicos da Revista INTERLÚDIO	1	7	8
Anais do Congresso da ABEM de 2017	3	1	4
Anais do SIMPOM	0	1	1
Anais da ANPPOM	3	3	6
Periódicos do International Journal of Music Education da ISME	0	8	8
Periódicos da Revista MÚSICA e CULTURA da ABET	0	1	1
Total	18	31	49

Tabela 1 - Quantitativo de produções selecionadas

A tabela nos mostra um quantitativo de 49 trabalhos coletados, considerando os dois critérios de análise. Constatamos um número muito baixo, considerando a quantidade de artigos científicos consultados dentro de uma estimativa de mais de 1.000 produções, considerando as diferentes bases de consulta.

A seguir faremos uma análise dos estudos coletados nas respectivas fontes, buscando compreender como as produções abordam a diversidade cultural diante do diálogo entre categorias de interesse do multiculturalismo e a educação musical. Agrupamos os referidos trabalhos em seções, as quais norteiam assuntos relacionados às dimensões da diversidade de culturas, suas relações com o multiculturalismo e a educação musical.

2.1 - Os periódicos da revista da ABEM (1992 a 2017): multiculturalismo e educação musical²⁰

Neste levantamento, analisamos como o multiculturalismo dialoga com a área da educação musical e quais as suas possíveis implicações para refletir sobre a atuação do professor diante da diversidade cultural nas situações de ensino e aprendizagem em música na

²⁰ Um recorte dessa seção foi apresentado como comunicação oral no Simpósio de Pós-Graduandos de Música (SIMPOM), com o título “Multiculturalismo e Educação Musical: levantamento inicial do estado da arte em uma pesquisa em andamento”, no ano de 2018. Agradeço as críticas e sugestões feitas por docentes que avaliaram o trabalho e que assistiram a apresentação do mesmo, no evento.

sala de aula. Deste modo, nossa busca contemplou 10 artigos nos periódicos da ABEM datados de 1992 a 2017, como mostra o quadro abaixo:

Ano de publicação/ autor	Título do artigo
V. 13 Nº 13 (2005)/ Maura Penna	Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade
V. 14, Nº 14 (2006)/ Maura Penna	Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo
V. 14, Nº 14 (2006)/ Luiz Fernando Lazzarin	A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical
V. 14 Nº 15 (2006) Eduardo Luedy	Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação
V.16, N.19 (2008) Luiz Fernando Lazzarin	Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical
V. 16, Nº 19, (2008). Sônia Tereza da Silva Ribeiro	O <i>rap</i> e a aula: tocando nas diferenças...
V. 17, Nº 21 (2009) Omolo-Ongati	Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective
V.18, Nº 24 (2010) Cristiane Maria Galdino de Almeida	Diversidade e formação de professores de música
V.23, Nº 34 (2015) Eva Verena Schmid	Popular music in music education in Germany - historical, current and cross-cultural perspectives
V.24, Nº 36 2016/ Renan Santiago Sousa e Ana Ivenicki	Sentidos de multiculturalismo: uma análise sobre a produção acadêmica brasileira sobre a educação musical.

Quadro 1 - Artigos coletados nos periódicos da revista ABEM

A partir de uma análise inicial sobre o assunto central de todos os artigos, foi possível perceber que, dos dez artigos, três buscam aproximações com processos de ensino e aprendizagem em música diante da diversidade cultural (PENNA, 2005, 2006; RIBEIRO, 2006) e sete artigos apresentam reflexões teóricas e conceituais acerca do campo da educação musical e suas relações com questões que envolvem música, cultura, sociedade e formação de professores diante da diversidade cultural. (LAZZARIN, 2006, 2008; LUEDY, 2006; OMOLO-ONGATI, 2009; ALMEIDA, 2010; SCHMID, 2015; SOUSA, IVENICKI, 2016).

Assim, identificamos que os textos podem ser divididos em torno de dois tópicos: a) O multiculturalismo e suas implicações na prática pedagógica diante da diversidade cultural;

b) O multiculturalismo e a educação musical: reflexões acerca da formação de professores, diversidade de culturas, sociedade e música. Apresentaremos a seguir uma análise dessas duas questões com base nos textos supracitados.

2.1.1 - O multiculturalismo e suas implicações na prática pedagógica diante da diversidade cultural

O multiculturalismo em sua visão crítica foi tomado como base teórica para refletir sobre uma educação musical atenta à diversidade de culturas frente aos conflitos emergidos nas relações de poder nos contextos apresentados pelos artigos de Penna (2005, 2006) e Ribeiro (2008).

Penna (2005) aborda o conceito de poéticas musicais, compreendendo-o como diferentes estéticas, formas de criar, selecionar e organizar sons e seus significados adquiridos socialmente. Logo, as poéticas emergem das práticas sociais, as quais estão estreitamente relacionadas a identidades culturais. Nesse sentido, a abordagem multicultural crítica é tomada como princípio para pensar uma concepção de educação musical que esteja atenta as diferentes poéticas musicais, valorizando-as, buscando o diálogo e as trocas de experiências como um caminho para superar oposições entre matrizes culturais, tornando-se indispensável o acolhimento das práticas culturais dos alunos nos espaços escolares.

Em seu outro artigo, Penna (2006) busca suporte no multiculturalismo para discutir a diversidade cultural em espaços não escolares, refletindo sobre a importância de se conceber um ensino de música que busque a articulação entre as funções essencialistas, específicas do fenômeno sonoro musical e os aspectos contextualistas, que focam questões de relevância cultural e social indispensáveis para formação humana. Assim, a autora destaca que o multiculturalismo aponta para a educação musical “a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural.” (PENNA, 2006, p. 39).

O fenômeno da relativização, muito preconizado pela antropologia, é fomentado por Penna (2006) com o intuito de nos mostrar a importância de legitimidade das distintas práticas culturais nos mais diversos contextos e busca por um rompimento de visões e lógicas que naturalizam determinadas músicas, suas estéticas e práticas como padrões ideais a serem seguidos. Assim, vê-se a necessidade de um equilíbrio entre as dimensões socioculturais e estético-sonora do ensino, considerando a importância, tanto às competências musicais e o fazer artístico quanto à formação global do indivíduo, focando aspectos sociais e culturais, superando assim a oposição entre essas duas dimensões.

O estudo de Ribeiro (2008) discute a diversidade cultural a partir do filme *Escritores da Liberdade?* O estudo faz uma análise sobre uma cena do filme, baseado em fatos reais, em que uma professora recém formada inicia seu trabalho docente em uma escola, encontrando uma classe de jovens de etnias variadas, em conflito dentro e fora da escola, em virtude dos choques causados pelas diferenças culturais. Após abordar métodos convencionais sem sucesso, a professora muda sua abordagem, utilizando o rap, um estilo musical presente nas práticas sociais dos jovens, com o intuito de aproximação dos jovens e, ao mesmo tempo, de enfrentamento dos conflitos gerados na referida classe.

A autora se posiciona entendendo o multiculturalismo crítico como um posicionamento ideológico que oferece “condições para reconhecer, na escola, que existem diferentes indivíduos e grupos” (p. 131) e ainda acrescenta que, nesta concepção, o multiculturalismo “vê a cultura através de suas contradições e tensões” (p. 131). No caso do referido filme, o rap não foi somente um instrumento para abordagem de determinados conteúdos, mas trouxe ao ambiente da sala de aula algo que fazia parte da vida social de todos que ali estudavam. Ou seja, entre os choques de identidades culturais, o rap sempre esteve presente como algo que os unia, mostrando não “somente valorização das diferenças, mas também mostrar as igualdades que existem entre os diferentes.” (SOUSA, 2017, p. 95).

2.1.2 - O multiculturalismo e a educação musical: reflexões acerca da diversidade de culturas, sociedade e música

Luís Fernando Lazzarin publicou dois artigos, um no ano de 2006 e outro em 2008. Com base no multiculturalismo crítico, no primeiro artigo o autor apresenta a proposta multicultural da Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) defendida por David Elliot, baseada na concepção de uma educação musical democrática, na qual a todos é dada a oportunidade de conhecer e valorizar as diferenças, comprometida com um processo de transformação social. Tal proposta se baseia no modelo multidimensional da experiência musical na qual é representada por quatro dimensões: “formal, informal, impressionística e supervisorial.” (LAZZARIN, 2006, p. 127). Tal visão busca desafiar hegemonias estabelecidas nos conhecimentos e práticas musicais.

O artigo traz uma reflexão teórica acerca das bases epistemológicas do multiculturalismo e suas implicações para a proposta da NFEM, discutindo conceitos relacionados à música e suas dimensões como fenômeno universal e humano, presente nas mais distintas sociedades as quais organizam suas formas de pensar, ouvir, executar e compor de maneira intencional, regidas pelos sistemas culturais construídos na história.

No segundo artigo, Lazzarin (2008) discute o multiculturalismo e multiculturalidade relacionando-os com a educação musical à luz dos estudos culturais. O processo de hibridização cultural, defendido por Canclini (2015), é um fenômeno abordado por Lazzarin (2008), como tentativa de responder ao processo de sínteses culturais vigentes no contato com as diferenças. Neste sentido, compreendê-lo como processo dinâmico nos leva a relativizar a noção de identidade sem desvincular práticas sociais como, fazer música, falar uma língua e formas de se comportar diante da história de misturas em que se formaram. (CANCLINI, 2015).

Ao propor um diálogo discursivo entre multiculturalismo e sua repercussão no campo da educação musical, enquanto área de transmissão de conhecimento, o autor problematiza o fato de “parecer ocorrer uma despolitização” (LAZZARIN, 2008, p. 124) na área, manifestando-se alheia aos conflitos emergidos nas relações humanas. Conflitos que se desdobram nas distinções entre cultura erudita, cultura popular e a cultura de massa e se manifestam nas relações que envolvem poder e saber. De acordo com o autor, a compreensão do processo de hibridização deve considerar também, os interesses envolvidos no entrelaçamento entre cultura, mercado e mídia. Neste sentido, o gosto por este ou aquele gênero, ou prática musical, pode ser guiado por uma forte e bem feita campanha de marketing publicitária nas redes midiáticas.

Nesse ponto, ao autor problematiza a premissa de que devemos “respeitar e valorizar todas as práticas musicais” (LAZZARIN, 2008, p. 125), para realmente, questionar por que “algumas práticas musicais são mais valorizadas do que outras?” (LAZZARIN, 2008, p. 125). O autor finaliza argumentando que as fronteiras entre esses fenômenos culturais existem, porém são móveis e transitórias, dependendo dos interesses de linguagens atravessados por discursos estabelecidos nas relações que tangem o poder e o saber. Logo, o multiculturalismo neste artigo é interpretado como um paradigma ideológico para refletir sobre uma educação musical que não esteja alheia a tensões e conflitos do mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, seja questionadora das relações desiguais entre saberes e concepções musicais estabelecidas por culturas dominantes.

Os quatro artigos a seguir não assumem o multiculturalismo como base teórica, mas manifestam questões de interesse do campo, sobretudo no que tange o trato da diversidade cultural.

Com base em estudos da Teoria Crítica²¹, representada por autores da área da Educação, tais como Henri Giroux, Thomas Tadeu Silva e Peter McLaren, Luedy (2006) faz

²¹ A Teoria Crítica é uma corrente proposta pela Escola de Frankfurt constituída de um conjunto de pensadores, filiados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1923. Enquanto paradigma de pesquisa está

uma discussão reflexiva em defesa de uma educação musical crítica, se aproximando de perspectivas defendidas pela abordagem do multiculturalismo crítico. A discussão central do artigo se concentra, em um sentido mais amplo, no hermetismo acadêmico como processo excludente das experiências culturais dos estudantes e da abordagem da música popular nos currículos do curso de graduação em música. O autor faz apontamentos sobre o etnocentrismo hegemônico ocidental na disciplina de percepção musical ao dirigir análises musicais somente àquelas obras eruditas representadas por notações musicais estabelecidas como ideais.

Em linhas gerais, o artigo chama a atenção para a importância da teorização crítica como base de pressupostos epistemológicos ancorados em uma perspectiva de educação musical que desafie processos de hierarquias de repertório, de saberes e conhecimentos estabelecidos como padrões ideais. De acordo com Luedy (2006), a educação musical, como campo discursivo, deve estar atenta a essas demandas, no sentido de repensar práticas pedagógicas e também contribuir para o envolvimento nos debates que envolvem temas relacionados à educação, cultura e sociedade.

Almeida (2010) aborda a reflexão sobre a formação inicial de professores de música na diversidade, a partir de uma investigação envolvendo licenciandos de três Universidades do Rio Grande do Sul. A autora reforça a necessidade latente em trabalhar nos currículos de formação, diálogos interculturais entre campos do saber a ponto de superar o pensamento hegemônico de conceber o ensino, as formas de avaliar, a escolha de repertório e a lógica de valorização a certas identidades musicais em detrimento de outras.

A autora conclui argumentando que questões, tais como religião, gênero, identidades, etnia, racismo, preconceitos, discriminação, etc, devem ocupar espaço nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que são eles que atuarão nas escolas e espaços educacionais formando pessoas, lidando com essas questões no seu trabalho cotidiano. Assim, a educação musical poderá ampliar conceitos que emergem das relações entre música, cultura e sociedade, incorporando um viés intercultural em uma perspectiva crítica acerca das práticas musicais. O estudo de Almeida (2010) tem sua relevância, por nos mostrar que os desafios de ensinar e aprender música, nessa perspectiva, estão ligados a compreensão de entender que por trás de um fenômeno estético sonoro, há experiências humanas e formas de viver e se comportar nos mais diversos ambientes.

O estudo de Sousa e Ivenicki (2016) versa também na temática sobre formação inicial de professores de música frente à diversidade cultural. No referido artigo, os autores fazem um levantamento bibliográfico nos periódicos da ABEM, com o objetivo de verificar

diretamente ligada à sua contribuição para a transformação da sociedade na luta por justiça social e emancipação de camadas desfavorecidas, frente às relações assimétricas de poder. (IVENICKI, CANEN, 2016).

como as produções acadêmicas têm feito esse diálogo entre o multiculturalismo e a educação musical. O levantamento de nove artigos em um total de 369 mostrou um número baixo de produções com esse interesse. O estudo mostra como os diferentes sentidos de abordagem do termo multiculturalismo são interpretados nos estudos de educação musical que se aproximam de uma perspectiva multicultural.

Os autores enfatizam a importância do campo teórico para refletir sobre a formação inicial de professores, uma vez que esse profissional encontra a diversidade cultural como um fenômeno intrínseco aos espaços educativos e de sociabilidade, como as escolas de educação básica, igrejas, projetos sociais, centros comunitários, onde se encontram grupos com diferentes identidades culturais.

Na revista da ANPPOM²², foi encontrado um artigo desenvolvido pelos mesmos autores. (SANTIAGO, IVENICKI, 2016). O artigo “Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior do Rio de Janeiro” foi o único encontrado a partir do levantamento realizado por meio da ferramenta de busca, onde foram utilizadas as palavras-chave, “Multiculturalismo e Educação Musical”. Nesse artigo, os autores investigam de que forma as questões multiculturais como raça, etnia, identidade, gênero, dentre outras, perpassam na formação inicial de licenciandos em música em três universidades da cidade do Rio de Janeiro. O estudo buscou analisar como tais professores estão preparados para acolher a diversidade cultural nas salas de aula das escolas básicas.

A aplicação de 59 questionários com perguntas abertas constatou que tais licenciandos compreendem a importância da educação musical multicultural, mas não se sentem preparados pelos seus cursos superiores para atuarem diante da diversidade cultural encontrada nas salas de aula da educação básica. Dentre as outras alternativas recomendadas, o estudo sugere a inserção cada vez maior de músicas do universo popular, de matrizes culturais de povos indígenas e africanos e da rede midiática nos programas curriculares dos cursos superiores em música, como forma de construir caminhos mais equilibrados para formação de professores adequada às necessidades de valorização das diferenças culturais.

Os dois próximos artigos analisados foram escritos por autoras estrangeiras, retratando respectivos pontos de vista acerca da música e seu ensino frente às questões culturais que permeiam o mundo globalizado.

Omolo-Ongati (2009) nos alerta sobre a importância de pensar a música africana dentro de seus significados enquanto prática social, apresentando em seu artigo um ponto de

²² Apesar de este artigo não ter sido coletado na Revista da ABEM, resolvemos inseri-lo nessa seção por se tratar do único artigo coletado nos periódicos da ANPPOM, e, por complementar as discussões acerca do trabalho, dos referidos autores, publicado na revista da ABEM.

reflexão a questões, tais como: como apreciar e compreender músicas fora do seu contexto cultural? Como ensinar músicas de outras culturas? Como a música (s) de outros contextos deveria ser ensinada em contextos de sala de aula?

A autora discute essas questões a partir da expressão “*word music*” (OMOLO-ONGATI, 2009, p. 8) na qual reconhece a música como um fenômeno global pertencente a distintas realidades as quais carregam significados específicos na vida social de diversos povos. A noção de educação musical pontuada pela autora se resume a uma proposta educacional que abarque o ensino de músicas de diversas culturas, por meio de um processo de laços internacionais entre diferentes concepções de música. A mesma autora, entretanto, alerta a necessidade de compreendermos que as músicas africanas trazem atividades extramusicais e significados em sua *performance* que pertencem aquele contexto específico, diferentemente do contexto de uma sala de aula. Esse é um limite que deve ser compreendido pelos professores ao lidar com a música de matriz africana na sala de aula.

Essa perspectiva de educação multicultural também é apontada por Schmid (2015), ao problematizar o uso da música popular em escolas na Alemanha, abordando a expressão “*cross-cultural*” (SCHMID, 2015, p. 37) para um sentido de multiculturalismo que transcende fronteiras nacionais. A autora menciona que tal perspectiva está ligada a uma abertura discursiva a diferentes formas de abordagem da música popular nas escolas, a partir de um debate de cunho estético entre professores e pesquisadores no sentido de abertura a diferentes vozes da cultura popular em outros países.

Os estudos de Ogomo-oganti (2009) e Schmid (2015) não assumem relações com o multiculturalismo enquanto corrente teórica, mas relacionam questões que permeiam o discurso multicultural pontuado pelos autores. Tal discurso está baseado na perspectiva do respeito e valorização das diferentes manifestações culturais como mecanismo de uma proposta educacional democrática pautada no conhecimento das diferentes culturas do mundo. Isso implica no reconhecimento de saberes e significados adquiridos nas experiências musicais/ culturais de outros povos e nações que são de suma importância para pensarmos lógicas de pensamento que estabeleçam diálogos com outras formas de fazer, apreciar, ensinar, aprender, valorar e consumir música.

2.2 - Dimensões da educação musical e a diversidade cultural

Para aumentar nosso campo de busca nos periódicos da ABEM, ampliamos o critério para a coleta de artigos científicos com potenciais multiculturais, como explicamos anteriormente. Nessa busca, procuramos analisar como os estudos tratam da diversidade de

culturas ou questões de relevância social e cultural como identidade, raça, etnia, gênero, preconceito, pessoas com deficiência, sem buscar o multiculturalismo como arcabouço teórico. Nosso objetivo com esse levantamento está em verificar como os estudos articulam dimensões do ensino e a aprendizagem musical com a diversidade cultural.

O levantamento considerou os periódicos datados no período de 2007 a 2017. Nessa busca foram selecionados sete artigos, como apresentamos no quadro abaixo:

Ano/ Volume/ Autor	Título do artigo
2007/ Vol. 18/ Ana Lúcia Frega	<i>Diversidad musical como desafio</i>
2007/ Vol. 18/ Jussamara Souza	Cultura de diversidade na América latina: o lugar da Educação musical
2007/ Vol. 18/ Beatriz Illari	Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina.
2009/ Vol. 21/ Neide Espiridião e Leny Magalhães Mrech	Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise.
2012/ Vol. 20/ Meki Emeka Nzewi	Educação musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA.
2013/ Vol. 21/ Cristiane Magda Nogueira de Souza	Educação Musical, cultural e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia.
2017/ Vol. 25/ Luis Ricardo Silva Queiroz	Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões.

Quadro 2 - Artigos com potenciais multiculturais coletados nos periódicos da ABEM

Frega (2007) discute a temática da diversidade com base na antropologia, objetivando refletir sobre o fenômeno, sob o viés da globalização e suas implicações nos processos educativos. A autora problematiza a noção de pluralidade cultural alertando para a compreensão estética da música considerando sua linguagem e seus significados na(s) cultura(s). A reflexão do estudo propõe um olhar construtivo para o entendimento de práticas educativas na diversidade que devem ser percorridas como um desafio e não como um dilema.

Souza (2007) reflete sobre a diversidade destacando a hibridização como processo de construção histórico-social das identidades musicais e da própria música brasileira. A autora destaca três pontos de discussão no texto. De acordo com Souza (2007), a fusão entre o regional/ global como processo da hibridização cultural, o reflexo dessa hibridização na fluidez de fronteiras entre culturas musicais e o entendimento dos significados que integram as práticas musicais de diferentes localidades, são pontos que balizam sua discussão no referido trabalho.

Illari (2007) discute a diversidade cultural, por meio de um estudo multicasos. Neste estudo a autora apresenta relatos de crianças e jovens sobre a aprendizagem musical em espaços não escolares. As relações de transmissão de saberes e a troca de experiências entre os pares diante do cruzamento cultural são aspectos observados nos casos estudados que destacam a importância de compreendermos as múltiplas dimensões de educação musical que devem ser compreendidas com as suas singularidades e legitimidades. A autora reforça que, o reconhecimento da pluralidade de concepções de educação musical no Brasil nos coloca a caminho de desfiar hierarquias culturais vistas ainda em concepções de ensino que reforçam saberes e valores de cunho eurocêntrico, e acabam por invisibilizar outras matrizes culturais.

No estudo de Espiridião e Mrech (2009), a relação entre a educação musical e a diversidade cultural está sob as lentes da globalização e, conseqüentemente, o avanço tecnológico, sobretudo da rede de internet que facilita o acesso e o intercâmbio de informações de forma muito rápida. De acordo com os autores, isso implica em uma mudança de comportamento das pessoas que acessam rapidamente uma gama de informações articuladas por culturas que se cruzam em todo momento. Para essa discussão os autores se apoiam nas ideias de Bauman (2001) sobre as identidades líquidas, que exigem dos sujeitos um constante e dinâmico movimento de adaptação e transformação, onde não há fronteiras rígidas, mas sim fluidas e instáveis.

Os autores destacam neste ensaio, uma inesgotável sensação de questionar como a educação musical está acompanhando as mudanças na sociedade marcada pela pluralidade e pela diversidade de músicas e tecnologias que estão na vida cotidiana de professores e alunos. Neste sentido, finalizam o estudo destacando a importância de refletir a respeito dos rumos da educação musical diante das questões:

1) quem é o educador musical hoje?; 2) o que ele deve ensinar nas escolas públicas?; e, o principal, 3) para quem ele deve ensinar? – ou seja, é preciso considerar quem é o aluno a quem esse ensino se destina (ESPEREDIÃO, MRECH, 2009, p. 91).

Nzewi (2012) aborda uma reflexão teórica acerca da diversidade, questionando a globalização em seu aspecto discursivo quando disseminado por uma conjuntura hegemônica cultural, em que traz em seu cerne, uma fantasiosa realidade de que todos os grupos culturais são convidados a participar dos sistemas e códigos das sociedades capitalistas. Nessa lógica, silenciam-se discriminações e preconceitos, em prol de uma suposta variação das semelhanças anatômicas e da sensibilidade de cada ser humano, permanecendo marginalizados os que são dominados pelo consumo desenfreado nas grandes potências econômicas. O autor argumenta que a percepção da diversidade cultural nesse pensamento não ajuda a reconhecermos as

singularidades que configuram as diferenças culturais, muito menos enriquece a interculturalidade, a qual reconhece discriminações e preconceitos, mas busca superá-los por meio de ações que promovam a interação e o respeito entre as culturas frente às desigualdades e assimetrias construídas nas relações de poder.

Torna-se perigoso para a educação musical, calcar a valorização da diversidade sem compreender a realidade conflituosa e assimétrica em que as diferenças culturais são construídas e os sentidos e significados que carregam determinadas práticas culturais nas mais distintas sociedades. No caso das culturas africanas e indígenas, por exemplo, a adoção de ações educativas musicais em uma sala de aula que buscam um caráter performático, sem uma profunda e devida reflexão, podem mascarar verdadeiros sentidos e significados que esses saberes culturais podem representar para a construção do conhecimento:

a dança, por exemplo, que é um componente das ciências musicalmente performáticas, é concebida, coreografada, aplicada e experimentada nas culturas indígenas africanas como um dispositivo poético que gera saúde físico-espiritual no contexto de um jogo lúdico intencional. Quase todos os tipos de danças africanas indígenas ou configurações coreográficas são uma narrativa (exibição poética gesticulada/ simbolizada) que conduzem os profundos objetivos da humanidade de forma lúdica intencional inundada em espiritualidade. (NZEWI, 2012, p. 87).

Nzewi (2012) destaca nesse estudo, a filosofia e metodologia do Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África (CIIMDA), desenvolvido para reorientar educadores e alunos de artes da Comunidade de Desenvolvimento Africano do Sul sobre os fundamentos filosóficos das ciências indígenas integradas da África. O autor conclui que a educação musical, enquanto concepção de ensino atenta à diversidade deve estar voltada aos sentidos e dimensões de determinadas matrizes culturais como as indígenas e africanas, de modo a valorizar e avançar no reconhecimento das expressões culturais, dos saberes, das celebrações, das danças, das músicas e tradições de grupos de indivíduos, preservando e respeitando suas ancestralidades para as gerações futuras.

Discutindo a questão da diversidade no âmbito dos gostos musicais e estéticos, reflexos das construções identitárias nas diferentes instâncias, como a escola, a família e a mídia, Souza (2013) reflete sobre a identidade musical construída nessa rede de sociabilidade presente no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, a autora argumenta como o ambiente escolar, a família e a mídia influenciam e, em certa medida, impõe de forma significativa, juízo de valor sobre diferentes expressões musicais. Isso tem influência direta na construção do pensamento musical de crianças e adolescentes que interagem socialmente nesses espaços, estabelecendo formas de interagir com as músicas que ouvem.

Nessas instâncias, as interações e as tensões são provocadas pela construção de valores culturais carregados de significados que dão sentido à vida e ao gosto musical dos sujeitos. Para Souza (2013), o papel da educação e do educador musical nessa trama está em, cada vez mais, pautar-se sobre o prisma da perspectiva sociocultural, na qual compreende a música como fenômeno da cultura e busca no reconhecimento legítimo das diferentes manifestações musicais, estratégias para desafiar as unilateralidades que acabam sendo impostas socialmente. Dessa forma, a autora destaca a interdisciplinaridade entre as áreas da etnomusicologia, da sociologia e da educação musical para consolidação de bases que alicercem uma educação musical sociocultural que valorize e reconheça a diversidade de culturas.

O estudo de Queiroz (2017b) desenvolvido com bases em pesquisas bibliográficas e fontes documentais, no âmbito do ensino superior em música no Brasil, problematiza, dentre alguns pontos, tendências curriculares, modos de ensino e aprendizagem em música que ainda legitimam modelos hegemônicos. De acordo com o autor, esses modelos, concebidos por meio do processo da colonialidade expresso simbolicamente nas bases culturais da nossa sociedade, legitima formas de ver, ser, fazer, pensar, conceber e valorar a partir de lógica de pensamento e conhecimento que exerce um poder de dominação sobre outros saberes culturais como os dos povos indígenas e africanos, ainda marginalizados nos cursos superiores em música.

A investigação contemplou a análise documental de dez cursos superiores em música de universidades brasileiras. Assim, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e planos de cursos foram analisados e revelaram um amplo predomínio de concepções da música erudita no processo formativo em música, tanto no que diz respeito adoção de repertório quanto na concepção de ensino. O autor deixa claro que a música erudita é importante na formação cultural brasileira e sob nenhuma hipótese há a intenção de anulá-la como concepção artística ou de ensino. Por outro lado, a inquietação do autor está pautada sobre o processo excludente de outros saberes e expressões musicais, como a música popular e urbana, folclórica, dentre outras, consideradas de menor valor artístico no ensino formal superior.

Apesar de o autor encontrar na sua análise um domínio da colonialidade expresso pelo predomínio da música erudita na matriz curricular dos cursos superiores em música, segundo o mesmo, há brechas decoloniais que revelam um diálogo interativo com a música popular, estabelecidos pela inserção do ensino de instrumentos musicais direcionados ao universo da música popular, a oferta de componentes curriculares que enfatizam a abordagem de expressões musicais e culturais do mundo, principalmente nos cursos de licenciatura.

O autor define que no atual momento, os desafios emergem pela necessidade de criação de novas matrizes curriculares, outras formas de sistematização pedagógica, novos saberes e conhecimentos e metodologias de formação que estão diante da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo. Diversidade essa que implicará em reavaliar estratégias de ensino e aprendizagem da música nos mais distintos contextos que desafiem assimetrias culturais. A transformação da cultura e a expressiva mudança da sociedade contemporânea sinaliza o quanto os cursos de graduação precisam acompanhar a dinâmica cultural/ musical da sociedade sem inferiorizar culturas e sem impor domínio hegemônico sobre outros saberes.

2.3 - Práticas pedagógicas diante da diversidade

Na revista Música na Educação Básica (MEB), realizamos um levantamento das 63 produções disponibilizadas no período de 2009 a 2017. A revista MEB é uma importante base de trabalhos que direciona seus interesses à atuação do professor de música na sala de aula das escolas da educação básica. O interesse nesse levantamento consistiu em verificar quantitativamente e qualitativamente como os trabalhos nesse periódico têm articulado o fazer musical e suas variáveis dimensões com a diversidade cultural. O resultado do levantamento nos mostrou somente três trabalhos que se aproximam do nosso eixo de busca. No quadro abaixo, destacamos os artigos. A seguir apresentamos um breve resumo sobre cada trabalho, bem como seus objetivos e premissas teóricas adotadas.

Ano/ Volume/Autor	Título
2010, Vol. 2, Nº 2 – Tarcísio Reis	O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina.
2013, Vol. 5, Nº 5 – Magda Dourado Pucci	O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula...
2014, Vol. 6, Nº 6 – Klesia Garcia Andrade	Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz.

Quadro 3 - Artigos coletados na revista MEB da ABEM

Reis (2010) apresenta um trabalho educativo-musical que visa à abordagem de gêneros musicais de diferentes culturas regionais, bem como o repente, a trova gaúcha, a pajada, o *rap* e a embolada nordestina. O trabalho se baseia na construção coletiva de canções, por meio da abordagem e valorização das diferentes culturas musicais em sala de aula oportunizando os alunos, que costumam a ouvir estilos musicais difundidos pelos meios de comunicação, como o *funk*, o pagode, o *rock*, o *rap*, dentre outros gêneros, a conhecerem outras concepções musicais provindas de diferentes regiões e culturas.

O artigo revela a necessidade de um fazer musical que seja articulado com a diversidade de culturas, do ponto de vista regional, buscando proporcionar aos estudantes, possibilidades de conhecer diferentes formas de vivenciar práticas musicais, muitas vezes desconhecidas do cenário cultural dos estudantes. Essa abordagem por meio da composição em sala de aula possibilita o reconhecimento das diferenças diante das suas construções histórico-sociais e como a música assume diferentes formatos que variam de região para região, dependendo de como as culturas se articulam, se decodificam e se transformam, através da prática musical.

Pucci (2013) apresenta no próprio título do seu artigo o termo multicultural, ao tratar da abordagem de diferentes músicas do mundo. A autora busca nesse trabalho a necessidade de conhecer as diferentes expressões musicais como forma de reconhecer e respeitar as diferenças pelas diferentes formas de fazer música. Fruto de sua experiência no grupo Mawaca, criado em 1993, a autora vem ao longo de sua trajetória musical, cantando canções com mais de 20 línguas diferentes, oriundas de culturas diversas.

Ao longo da sua carreira, Pucci (2013) observa como as crianças se aproximam das diferentes línguas e canções interpretadas pelo grupo, como canções africanas, indianas, japonesas, indígenas, dentre outras, de forma interessada pelas manifestações musicais apresentadas. Mesmo sem o intuito didático a priori, a autora questiona em que medida essas canções poderiam potencializar um trabalho de educação musical multicultural. Nesse sentido o artigo abarca exemplos de canções de diferentes culturas que podem ser utilizadas para um trabalho multicultural em sala de aula.

Apesar de a autora fazer uso constante do termo multicultural no seu texto como uma concepção de ensino que valoriza e acolhe a diversidade cultural, a mesma não busca bases teóricas no campo do multiculturalismo. Entretanto, o artigo traz premissas de interesse do referido campo, ao buscar respostas para o reconhecimento da pluralidade e das diferenças culturais como mecanismos de desafio aos preconceitos construídos nas relações sociais.

Andrade (2014), em seu artigo, aponta direções para o uso da voz e aprendizagem de canções de diferentes culturas em espaços escolares do ensino fundamental. Aproximando-se do campo da etnomusicologia, a autora destaca a importância de compreender a música como fenômeno da cultura carregada de significados que agregam sentidos múltiplos para nós humanos. Neste sentido, Andrade (2014) acrescenta:

conhecer e aprender a música de outra cultura pode proporcionar profundas reflexões, envolvendo o respeito ao 'outro' e a compreensão dos significados que uma prática musical representa para um determinado grupo. (ANDRADE, 2014, p. 11, grifo do autor).

Manifestações musicais como a embolada, manifestação muito difundida em algumas regiões do nordeste do Brasil, a canção *Hepa hepa nay nay*, originária do povo nativo da América do Norte, *Oo a lay lay*, canção da Polinésia e *Abeeeyo*, canção dos aborígenes da Austrália, são apontadas como propostas e ferramentas para o desenvolvimento de habilidades técnicas musicais junto ao contexto, a cultura e os significados que essas canções são originárias.

Podemos constatar que uma característica comum nos três estudos destacados, apesar das suas especificidades, se configura na necessidade de conceber uma educação musical atenta às diferentes culturas no espaço da sala de aula, mantendo acesa a ideia de uma aula de música que esteja para além de uma formação instrucional técnica, mas sim, de um processo de formação humana que privilegia a relação de diálogo entre as diferentes culturas e cria, conseqüentemente, possibilidades de enfrentamento das desigualdades e preconceitos. Interpretamos essa perspectiva emergida nos trabalhos como um dos pressupostos do multiculturalismo, apesar de os artigos não estarem baseados em referenciais do referido campo teórico.

Ao consultar os anais do último congresso nacional da ABEM realizado no ano de 2017, por meio da leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos, coletamos quatro artigos de um total de 210 trabalhos analisados, considerando as comunicações e os simpósios que constam nos anais de todos os Grupos de Trabalhos apresentados no evento. Seguem no quadro abaixo, os artigos coletados:

Autor	Título
Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato	As aulas de música na escola básica e as questões étnico-raciais
Ricardo Soares Ribeiro; Luceni Caetano da Silva	Educação Musical e Diversidade
Leonardo Moraes Batista; Eduardo Guedes Pacheco; Diewerson do Nascimento Raymundo; Cibele Lauria Silva; Márcia Wayna Kambeba; Andreza Gomes; Teresinha de Jesus Conceição Souza; Wellington Palhielo Saad Vital	Interculturalidade e Educação Musical – caminhos e possibilidades para uma circulação musical e cultural: Pesquisa e Ação
Paulo Roberto de Oliveira Coutinho	Refletindo sobre a diversidade cultural / musical à luz do multiculturalismo

Quadro 4 - Artigos coletados nos Anais do Congresso Nacional da ABEM de 2017

O trabalho de Donato (2017) consiste um relato de experiência em suas aulas de música em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. A autora defende uma

perspectiva de ensino musical antirracista, buscando base teórica na perspectiva multicultural. A referida comunicação se baseia em uma proposta de ensino musical com músicas baseadas em Dorival Caymmi e com o Funk carioca com letras e narrativas de construção de uma imagem positiva da identidade negra, a fim de desafiar o racismo que envolve as relações na própria sala de aula.

Ribeiro e Silva (2017) apresentam uma discussão de base bibliográfica sobre a temática educação musical e diversidade. Os autores refletem sobre o próprio conceito do termo diversidade e como este se situa na legislação nacional, suas variações na área da educação musical com o emprego dos termos plural, multicultural, intercultural como perspectivas de ensino pautadas sob o reconhecimento das diferenças culturais.

Batista et al. (2017) apresentam como simpósio, a descrição de um projeto desenvolvido nas escolas da rede Sesc no ano de 2016. O projeto foi embasado pela perspectiva da interculturalidade que desafia processos hegemônicos ainda presentes nas matrizes curriculares e nas práticas pedagógicas de formação humana. O texto narra cinco ações pedagógicas musicais fazendo um encontro com identidades indígenas e afro-brasileiras, com manifestações culturais regionais de regiões do Brasil com os segmentos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até o segmento de jovens e adultos.

Coutinho²³ (2017) propõe uma reflexão sobre a diversidade cultural e musical à luz das perspectivas do multiculturalismo em sua vertente pós-moderna (MCLAREN, 2000; IVENICKI, 2015). O estudo dialoga com os estudos da educação musical (QUEIROZ, 2011, 2013), educação (CANDAU, 2013, 2014) e os estudos culturais (HALL, 1997, 2015) com o intuito de propor práticas pedagógicas musicais multiculturais que valorizem as diferenças e reconheçam as sínteses culturais no processo de formação e construção das identidades musicais.

Procuramos também nos anais do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM) dos anos de 2010 a 2016, disponibilizados no site do programa, estudos com potenciais multiculturais. Apenas um artigo foi encontrado dentro do critério estabelecido, sendo: “O primeiro contato com educandos do 9º Ano de uma Escola particular de Natal/RN: analisando uma cena e refletindo sobre concepções de música e cultura no contexto de Ensino e Aprendizagem”, por Artur Pessoa Porpino Dias (2014).

²³ Esse estudo se trata de um recorte, apresentado como comunicação oral, com o título “Refletindo sobre a diversidade cultural / musical à luz do multiculturalismo”, no Congresso Nacional da ABEM no ano de 2017, ocorrido em Manaus (AM). Agradecemos aos membros de avaliação do trabalho e, aos que assistiram a apresentação do mesmo, colaborando com perguntas, sugestões e críticas.

O referido estudo apresenta uma cena descrita pelo próprio autor, remontando sua interação inicial como professor recém formado, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular em Natal (RN). O autor aponta as implicações das visões dos estudantes sobre cultura e repertório musical para pensar estratégias e abordagens pedagógicas musicais que considerem as identidades musicais dos sujeitos, considerando as hierarquias culturais inerentes às relações sociais e os desafios de enfrentamento dos possíveis choques culturais postos no ambiente pedagógico.

Com exceção de Ribeiro e Silva (2017), os quatro artigos (DONATO, 2017; BATISTA et al, 2017; COUTINHO, 2017, DIAS, 2014) relacionam questões sociais e culturais com as práticas musicais nos seus respectivos contextos, seja por experiências pedagógicas musicas desenvolvidas ou por sugestões de propostas educativas embasadas na perspectiva multicultural ou intercultural.

Para ampliar nossa busca de trabalhos no contexto escolar, recorreremos à revista *Interlúdio*, um periódico desenvolvido pelo Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Para esse levantamento, utilizamos a ferramenta de busca no próprio site da revista. Primeiramente utilizamos *multiculturalismo* como palavra-chave a fim de verificar sua incidência nos estudos nesse periódico. Como resultado, encontramos um artigo (SOUSA, 2015), o qual aborda o multiculturalismo como eixo teórico para pensar a educação musical na contemporaneidade.

O autor toma o multiculturalismo como um caminho estratégico para pensar o ensino musical multicultural caracterizado, sobretudo, pela interação entre os conteúdos específicos da música com as discussões de temas de relevância social. Temas esses atravessados por fenômenos sociais negativos, como preconceito, xenofobia, sexismo, intolerância religiosa, bullying, questões que se fazem presentes no contexto escolar. Conforme aponta o autor, esses temas podem incorporar as práticas musicais como eixos discursivos para problematizar questões presentes no imaginário social.

Três temas são lançados como exemplos para um trabalho musical multicultural na sala de aula, sendo eles: desafiar as hierarquias culturais a partir da abordagem de diferentes músicas frente a juízos de valor construídos culturalmente; a questão da mulher na sociedade, problematizando a presença majoritária de universo masculino nas obras eruditas em diferentes períodos históricos (Renascimento, Barroco, Classicismo, por exemplo) e, questões da identidade negra a partir da abordagem de gêneros musicais como o rap e o funk, questionando os estereótipos que levam a sua marginalização construída na nossa sociedade.

Sousa (2015) trás esses temas como possibilidades de interação entre conteúdos musicais e questões de relevância social. O autor mostra que há espaços para uma educação

musical que esteja atenta as questões sociais e culturais que emanam no seio da nossa sociedade. Visibilizar essas questões na sala de aula se torna um caminho oportuno para construção de uma educação mais crítica e sensível à diversidade.

Em um segundo momento, realizamos uma segunda busca com a palavra *diversidade musical* com o objetivo de verificar quantos estudos apresentam potenciais multiculturais e como esses estudos interpretam o conceito de diversidade em música. Foram achados sete trabalhos que apresentamos no quadro abaixo:

Volume/ Número/ Ano	Autor	Título do trabalho
Vol. 2/ N. 2/ 2011,	Milena Tibúrcio de Oliveira A. Caetano	Sons Alternativos: relato de uma experiência em educação musical
Vol. 6/ N. 10/ 2018	Leonardo Moraes Batista	Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica
Vol. 6/ N. 10/ 2018	Thelma S. Alvares; Jeanine Borges; João Gomes Júnior	Educação Musical na Diversidade: o fazer musical com pessoas em sofrimento psíquico
Vol. 3/ N. 4/ 2015	Michele de Souza Senra	Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares.
Vol. 6/ N. 10/ 2018	Thelma S. Alvares	Educação Musical na Diversidade: contribuição da cultura escola.
Vol. 4/ N.5/ 2016	Marisa T. de Oliveira Fonterrada	Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na Educação Musical.
Vol. 6/ N. 10/ 2018	Cristiano A. da Costa	Educação Estética e Música: Possibilidades para o Currículo Integrado

Quadro 5 - Artigos com potenciais multiculturais na revista Interlúdio

Realizamos uma leitura exploratória dos respectivos trabalhos, verificando que, o conceito de diversidade musical está incorporado a partir de uma série de enfoques inerentes à dinâmica do trabalho docente, no contexto educativo da escola básica. Traçamos uma breve análise apresentando os pontos centrais de cada trabalho, a ponto de compreendermos como a diversidade se manifesta em seus nos contextos educativos.

Senra (2018) e Alvares et al. (2015) refletem, respectivamente, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas básicas a partir de um diálogo entre cultura e

educação como cerne de processos mais equânimes de inclusão a partir de um olhar para a diversidade.

Senra (2018) discute sobre a importância de tomar a diversidade, constituinte do indivíduo como sujeito cultural, para ampliar as noções de adaptações de recursos para uma efetiva inclusão de crianças autistas nas práticas pedagógicas musicais. A autora parte de sua experiência como mãe de uma criança autista e como educadora musical para discutir questões de inclusão, defendendo a ideia de “neurodiversidade” (SENRA, 2015, p. 81) como um movimento que se contrapõe a ideia de autismo como doença, mas sim como uma maneira diferente de ser. Esse entendimento traz para seu trabalho, a dimensão de inclusão voltada às adaptações pedagógicas para o aluno autista nas práticas musicais e também, pela sua dimensão sociocultural, associada à necessidade de inserção desse aluno nos grupos sociais no ambiente escolar.

Em Alvares et al. (2015) a diversidade é tomada como cerne do processo de ensino e debate sobre exclusões e preconceitos direcionados às pessoas com sofrimento psíquico. O ensino musical para essas pessoas (pessoas em atendimento no hospital psiquiátrico da UFRJ), a partir de um grupo de trabalho realizado na Escola de Música da UFRJ, é o foco do estudo, apontando como os desafios são evidentes quando os olhares se voltam a essas pessoas socialmente invisibilizadas no cotidiano de nossa sociedade. O objetivo discursivo e prático da pesquisa consiste em superar o enfoque dado à patologia e à deficiência, para focar na (re) construção da identidade, como mote central da educação musical na diversidade.

O trabalho em sala de aula funciona, metodologicamente, com as ações de escolha de repertório a partir de temas sociais escolhidos pelo grupo, a criação de arranjos musicais e o desenvolvimento de técnicas interpretativas aplicadas ao canto e instrumentos musicais em um fazer musical coletivo. De acordo com os autores, essas ações potencializam o protagonismo dessas pessoas por refletiram sobre suas vidas a partir das próprias práticas musicais desenvolvidas.

Verificamos em Batista (2018), o ensino musical como instrumento analítico de conjunturas sociais em seus processos de desigualdades, envolvendo processos de preconceitos envolvendo questões de identidade negra. O autor tece reflexões sobre possíveis interações entre a educação musical e a educação antirracista. Dentre os seus objetivos, o estudo apresente uma base reflexiva sobre o reconhecimento da diversidade de saberes e conhecimentos afro-descendentes, bem como suas bases metodológicas e epistemológicas que decorrem de processos plurirraciais. De acordo com o autor, o reconhecimento dessa diversidade está intimamente relacionado aos propósitos de uma interculturalidade, movidos

em uma educação musical que visa, sobretudo, a formação humana a partir da crítica e questionamento do paradigma eurocêntrico hegemônico.

Em Alvares (2018), a música, seu ensino e a valorização da diversidade são tomados como instrumentos potenciais de enfrentamento a vulnerabilidades sociais acarretadas por processos de desigualdades no tratamento com as diferenças. A partir de um a história de um menino infrator e sua interação com as aulas de música em um centro de passagem (espaços socioeducativos temporários para menores infratores), a autora reflete sobre como a música, e seu ensino, pode ser um potencial instrumento de enfrentamento das desigualdades que assolam as esferas sociais.

Caetano (2011), Fonterrada (2016) e Costa (2018) refletem sobre currículo, diversidade cultural e suas interações com as práticas de ensino no contexto educativo da escola básica. Salvo as suas especificidades, os estudos compreendem a diversidade em música a partir das (inter) relações humanas nas práticas musicais, considerando o respeito com as diferenças a partir de atividades pedagógicas adequadas aos potenciais e realidades culturais dos estudantes. Compreendemos que o currículo foi apresentado nos três estudos como um elemento subjetivo, por estar intimamente associado aos interesses e escolhas culturalmente construídos, por nós humanos, a partir das leituras sociais concebidas nos diferentes contextos educativos.

Esses estudos nos revelaram que a diversidade é tomada como um processo subjetivo que responde a uma série de abordagens que variam a partir da leitura que se faz do contexto educativo. Nisso, podemos conferir que a compreensão de diversidade musical abarcou nessa busca, diferentes sentidos que transitaram a partir de aspectos envolvendo desde questões voltadas ao currículo associado às diferentes práticas educativas, suas adaptações pedagógicas frente a processos de inclusão, questões de formação humana, de sociabilidade e desigualdades, inerentes a nossa sociedade e predominantemente, impregnadas na sala de aula.

2.4 - Questões da multiculturalidade na formação de professores e no ensino de música: um levantamento nos anais da ANPPOM de 2013 a 2018

No levantamento realizado nos anais dos congressos da ANPPOM encontramos seis artigos os quais balizam questões relacionadas à educação musical e suas interações com a diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais. Desses seis artigos, quatro apontam perspectivas relacionadas à formação de professores de música (SOUZA, 2015, 2017; GALIZIA, 2017; FERREIRA, ALMEIDA, 2013) e outros dois destacam respectivamente, as

relações entre o ensino de música e as questões étnico-raciais (MOUTINHO, 2014) e um relato de experiência com ensino musical em uma comunidade quilombola (DIAS; MENDES, 2014), como mostramos no quadro abaixo:

Autor/ Ano	Título
Renan Santiago Sousa/ 2015	Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música
Renan Santiago Sousa/ 2017	Músicas midiáticas na formação de professores (as) de Música: potencialidades e limitações apontadas por professores (as) formadores (as)
Fernando Stanzione Galizia/ 2017	Aproximações entre a interculturalidade e o ensino de harmonia na universidade
Armindo de Araújo Ferreira; Cristiane Maria Galdino de Almeida/ 2013	Educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura da Região Nordeste: desafio atual na formação de professores de música.
Renan Ribeiro Moutinho/ 2014	Raça e música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08 sob um recorte étnico-racial
Artur Pessoa Porpino Dias; Jean Joubert Freitas Mendes/ 2014	Educação musical numa comunidade quilombola: pensando em música e contexto numa experiência em Capoeiras-RN

Quadro 6 - Artigos coletados nos Anais da ANPPOM

A investigação de Sousa (2015) reflete sobre a formação inicial de professores de música e sua relação com a diversidade cultural encontrada nas salas de aula. Com base no multiculturalismo em sua vertente crítica o autor reflete sobre as formas como diferentes saberes culturais são reconhecidos e valorizados na formação de professores de música, uma vez que é esse professor que estará na sala de aula, atuando nos variados contextos, lidando com estudantes e seus diferentes saberes culturais/ musicais construídos nos seus ambientes socioculturais. Neste sentido, o autor questiona a lacuna curricular no ensino superior, uma vez que este não incorpora e acolhe de forma expressiva, a musicalidade de grande parte do alunado, sobretudo os das classes mais populares que chegam à universidade:

existe realmente espaço para a musicalidade dos educandos nos currículos dos cursos superiores? Existe espaço para o hip-hop, para o funk, para o rock, para o rap, para o techno etc. nas faculdades de Música? Isso poderia atrapalhar ou enfraquecer os cursos de licenciatura em Música? (SOUSA, 2015, p. 6).

O autor faz questão de pontuar que não cabe substituir um conhecimento pelo outro, mas sim incluir novas musicalidades nas matrizes curriculares. Afinal, o currículo é concebido pelas escolhas as quais são estabelecidas pelos próprios docentes à luz das diretrizes curriculares dos cursos superiores. No nosso entendimento, o questionamento aponta para uma perspectiva de equilíbrio entre os saberes no sentido de superar hierarquias

que são perpetuadas, sobretudo quando envolvem a dicotomia entre o erudito e o popular no ensino superior de música.

Em seu outro estudo, Sousa (2017) investiga como as músicas com grande circulação midiática, compreendidas como produto da indústria cultural, são abordadas nos cursos de formação superior em três universidades do Rio de Janeiro, sendo o Conservatório de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O autor parte do pressuposto da importância de uma educação musical, tanto no ensino superior quanto no âmbito escolar, que acolha e valorize expressões musicais, muitas vezes desprestigiadas nas respectivas salas de aula, como forma de construir laços dialógicos mais consistentes entre as diferenças culturais que se relacionam nos ambientes educativos. O autor esboça nesse estudo, como essa questão é tratada na formação de professores, à luz das entrevistas com nove professores dos cursos de música das referidas universidades.

Em linhas gerais, a maioria das falas dos professores responde retoricamente a favor da inserção das músicas midiáticas na formação dos professores de música, uma vez que essas músicas estão presentes na vida social dos estudantes e na sala de aula. Entretanto, as razões pelas quais se atribuem ao não uso dessas músicas se dá, muitas vezes, pela simplicidade técnica musical, pelo discurso de violência e/ ou de cunho sexual, em alguns casos e, pelo fato de sua presença ser tão evidente na vida dos alunos, não há a necessidade de institucionalização desse tipo de música na academia.

Em Galizia (2017) conseguimos encontrar uma proposta de estudo que responde a inquietação mencionada por Sousa (2015). A pesquisa do referido autor procura mostrar possibilidades e, ao mesmo tempo, desafios que são postos diante de uma proposta de ensino que busca a superação do paradigma eurocêntrico consolidado no ensino superior. O autor traz um recorte de um estudo - um desdobramento da sua tese de doutorado - abordando um relato de caso com um trabalho desenvolvido no ensino superior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) direcionado a disciplina *Introdução à harmonia da música popular*, envolvendo alunos de diferentes cursos de graduação em música.

Com base na perspectiva intercultural crítica defendida por Candau (2012a) em aproximação com as premissas de Swanwick (2003), Galizia (2017) apresenta estratégias metodológicas, articulando conhecimentos, códigos, saberes e estilos musicais a partir do desejo e ideias dos estudantes, privilegiando suas identidades culturais/ musicais no ensino de elementos de harmonia no ensino superior.

Com base na interculturalidade, definições de música, harmonia, melodia, dissonâncias e consonâncias, foram trabalhadas, considerando suas linguagens e seu

dinamismo de transformação cultural no tempo histórico sociocultural, buscando desvelar verdades e/ ou visões unilaterais que giram em torno das saberes e conhecimentos musicais nos seus contextos. Assim, elementos da harmonia, como encadeamentos de acordes, melodias, ritmos, foram trabalhados por meio de diferentes gêneros musicais com base na apreciação, composição, contextualização e execução musical.

Ao final do período de trabalho, um questionário foi utilizado com os participantes da pesquisa e revelou um aproveitamento dos conteúdos estabelecidos na disciplina alcançando os objetivos estabelecidos de maneira satisfatória. O autor concluiu que a superação do modelo conservatorial muito difundido no ensino superior em música se faz necessário, uma vez que tal concepção de ensino não considera as diferenças culturais e as identidades musicais dos estudantes. A abordagem intercultural pode ser uma possibilidade para adoção de estratégias e possibilidades de diálogos, sínteses e desconstrução de fronteiras culturais, sobretudo no que tange a dicotomia perpetuada entre os saberes dos universos erudito e popular no ensino da música superior.

A pesquisa de Ferreira e Almeida (2013) consistiu em investigar de que maneira dezesseis cursos das Instituições de Educação Superior (IES) da região Nordeste trabalham as relações étnico-raciais em seus currículos. A investigação foi pautada na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições com objetivo específico de identificar estratégias para sanar lacunas sobre a temática no processo de formação inicial e, ao mesmo tempo, verificar estratégias usadas nos cursos de licenciatura que identifiquem elementos de uma educação antirracista.

O primeiro procedimento metodológico da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário para os 16 coordenadores dos referidos cursos institucionais com o intuito de um mapeamento sobre as reformas curriculares, as diretrizes curriculares do ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, amparadas pela lei 10.639/2003, quais disciplinas atendem as exigências da referida lei e quais docentes trabalham com essa temática nos cursos. Na segunda etapa, dezoito professores indicados pelos coordenadores, responderam questionários enviados por e-mail, com o objetivo de responder as questões da pesquisa que passaram pelas questões que versaram de maneira geral, sobre quais as estratégias utilizadas para contemplar as demandas exigidas pela lei 10.639/2003 e promover efetivamente uma educação musical antirracista.

Os autores verificaram que não há disciplinas que tratem do tema proposto de forma específica, tendo ciência pelas próprias diretrizes curriculares que não há a orientação de criação de uma disciplina específica para esse fim. Os coordenadores apontaram que tal temática é contemplada pelos cursos de forma transversal. De acordo com os autores, isso

pode indicar a ênfase nos elementos de execução rítmica em detrimento das questões relativas à cultura africana e seus saberes, como mencionado por um professor na pesquisa, não sendo somente essa, a dimensão de uma educação antirracista. Apenas um docente afirmou ter tido contato com o assunto em sua formação inicial. Os outros docentes buscaram aprofundamentos sobre o tema por meio de fontes variadas, como em congressos, palestras, cursos, encontros e textos acadêmicos.

A pesquisa não contemplou até que ponto essa formação continuada implicou nas estratégias pedagógicas e resultados em sala de aula. Entretanto, os autores concluem que a educação étnica-racial é um desafio ainda a percorrer nos debates no seio dos cursos de formação inicial. Apesar de a lei 10.639/2003 amparar a abordagem de conteúdos de matriz cultural africana no currículo da educação básica, suas demandas que giram em torno do que é proposto e sua concretização na sala de aula apontam questões que precisam ser debatidas e problematizadas acerca do próprio trabalho pedagógico musical e seus objetivos na sala de aula.

Mantendo o mesmo eixo reflexivo, os estudos de Moutinho (2014) e Mendes e Dias (2014) exploram o debate sobre as relações entre a educação musical e as questões étnico-raciais em seus respectivos contextos e objetivos. Moutinho (2014) faz um levantamento de teses e dissertações de 2002 a 2012 que buscam referenciais acerca do ensino musical e questões de raça e sua aplicação de ordem prática, além de verificar como ocorre o diálogo entre as leis 10.639/03 e lei 11.769/08.

O autor concluiu que a temática envolvendo ensino, música e raça, foi contemplada em diferentes campos como a Educação, Educação Agrícola, Sociologia e Antropologia. Sinaliza também que nos programas de Pós-Graduação em Educação Musical de Universidades Federais como UFRJ e a UNIRIO, não foram encontradas pesquisas que relacionassem a obrigatoriedade do ensino de música – 11.769/08 – com a lei 10.639/03 que trata do ensino de cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

De acordo com o autor, os trabalhos encontrados apontam caminhos para superação de currículos hegemônicos na busca por ampliações de conteúdos relacionados à música e suas interações com a cultura africana e afro-brasileira, além da procura por repostas para ações educativas mais plurais que manifestem interesse com questões do multiculturalismo. Além disso, as pesquisas ainda contribuem pouco para o cumprimento das referidas leis e também para a produção de mecanismos para a superação das dificuldades de aplicação na ordem prática dos conteúdos que envolvem o campo do ensino da música e suas relações com questões raciais.

Mendes e Dias (2014) refletem sobre processos de ensino e aprendizagem musicais na comunidade quilombola de Capoeiras, em Macaíba (RN), examinando o impacto da aprendizagem musical na vida dos capoeirenses. O estudo apresenta um relato de experiência envolvendo o ensino musical da flauta doce com crianças de uma escola municipal na comunidade quilombola denominada capoeiras, em Macaíba – RN. Diante das questões contemporâneas que envolvem a vulnerabilidade social, a forte massificação da indústria midiática cultural na comunidade, a ausência de políticas públicas que possam reforçar a preservação de suas práticas culturais, a comunidade quilombola de Capoeiras mantém sua estrutura social como território, símbolo de resistência cultural e da transmissão de saberes da população afrodescendente.

Nesse cenário, o trabalho foi desenvolvido com 24 crianças inscritas no projeto. O objetivo inicial consistiu em encontrar nas crianças as suas características afetivas e culturais, com o intuito de planejar ações educativas com a flauta doce, delineando um processo de ensino e aprendizagem dentro de um período de dois meses. As atividades giraram em torno das ações envolvendo brincadeiras musicais por meio de movimentos corporais, atividades rítmicas e melódicas com a flauta doce.

Os autores concluem que foi possível observar resultados para além da dimensão sonora e estética musical. Em linhas gerais as crianças aprenderam melodias simples na flauta doce, desenvolveram noções de pulso, andamento e vivenciaram práticas rítmico-melódicas por meio de movimentos corporais. Ao mesmo tempo, as aulas trouxeram significados e contribuições naquele contexto que refletem em um sentimento de valorização, como foi observado:

primeiramente, diante de uma comunidade carente em vários sentidos, foi perceptível que a presença do projeto fez com que os alunos se sentissem valorizados. O ‘isolamento’ tende ao estabelecimento de um pacato cotidiano, que é interrompido positivamente quando são levadas novas atividades, como as aulas de música. (MENDES; DIAS, 2014, p. 8, grifo do autor).

Nesse estudo não foi observado uma relação de interação entre ao ensino musical e questões envolvendo a cultura africana e/ou afro-brasileira, do ponto de vista da prática de ensino. Entretanto, o cenário de vulnerabilidade e da falta de recursos públicos para a manutenção e preservação da cultura do povo quilombola constatado na pesquisa, reforça um debate sobre como as questões étnico-raciais precisam ser visibilizados a ponto de desvelar possibilidades de ações educativas e de pesquisa que reflitam sobre o modo como essas pessoas vivem e como isso reflete em suas práticas culturais cotidianas e conseqüentemente como aprendem música.

2.5 - Educação Musical, Diversidade(s) e Música(s): levantamento das produções da *International Society of Music Education* (ISME)

Um levantamento dos periódicos da *International Society of Music Education* (ISME) foi realizado com o intuito de verificar como se constitui a interação do ensino musical com a diversidade cultural/ musical à luz das pesquisas internacionais. As produções foram consultadas nos periódicos do *International Journal of Music Education* dos últimos cinco anos. A consulta foi estabelecida seguindo como critério principal, a aproximação dos trabalhos com questões de interesse do multiculturalismo como a diversidade cultural/ musical, identidades, questões envolvendo raça, etnias e outros aspectos de relevância social e cultural. Nessa busca, foram coletados oito artigos científicos que apresentamos no quadro abaixo:

Autor	Ano/ Volume/ Seção	Título
Melissa Cain	2015/Vol. 33/Seção 4	<i>Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore.</i>
Dawn Joseph	2015/Vol. 33/Seção 3	<i>Tertiary educators' voices in Australia and South Africa: Experiencing and engaging in African music and culture.</i>
Catherine Bennett Walling	2016/ Vol. 34/Seção 2	<i>Secondary choral directors' multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools.</i>
Chee-Hoo Lum	2017/ Vol. 35/Seção 1	<i>My country, my music: Imagined nostalgia and the crisis of identity in a time of globalization.</i>
Elinor Hardcastle; Stephanie Pitts; José Luis Aróstegui	2017/ Vol. 35/Seção 3	<i>A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools.</i>
Renée Crawford	2017/ Vol. 35/Seção 3	<i>Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students.</i>
Daniell Sirek	2018/ Vol. 36/Seção 1	<i>Our culture is who we are! "Rescuing" Grenadian identity through musicking and music education.</i>
Juliet Hess	2018/ Vol. 36/Seção 2	<i>Troubling Whiteness: Music education and the "messiness" of equity work.</i>

Quadro 7 - Artigos coletados no *International Journal of Music Education* da ISME

Os oito estudos consultados abordam de forma específica, questões referentes ao ensino de música e sua interação com a diversidade musical em distintos contextos. Nenhum dos estudos utiliza o multiculturalismo como campo teórico conceitual, entretanto utilizam

termos como multicultural, intercultural e multirracal como conceitos ligados a relação entre diferentes culturas, identidades e manifestações, sobretudo, manifestações musicais. Optamos por fazer um breve resumo buscando pontos centrais de cada trabalho, seguindo de análises qualitativas acerca das questões emergentes em cada estudo.

A pesquisa de Hardcaltle et al. (2017) propõe um análise comparativa, em pequena escala, do ensino musical em duas escolas primárias em dois países com crianças de seis a onze anos. Uma escola é localizada perto de Sevilla, na Espanha, e outra, em Sheffield, na Inglaterra. O estudo, apesar de levar em seu título o termo “*cross-cultural*”, trazendo a ideia de uma comparação intercultural entre a educação musical desenvolvida nos dois países, buscou foco nos aspectos estéticos, sonoros e pedagógicos da educação musical nos respectivos cenários, não se aproximando de perspectivas da diversidade de culturas, identidades culturais ou questões de relevância social.

As crianças responderam a um questionário compostos por questões relacionadas às temáticas envolvendo a música na sala de aula, a relação da música com suas vidas e, suas ambições com a música. Quanto ao ensino musical na sala de aula nos dois cenários, os autores apontaram que há semelhanças e diferenças em recursos, duração das aulas e atividades musicais. Em linhas gerais, as aulas na Espanha eram mais longas e com menos crianças. Por outro lado, as dificuldades decorriam da falta de recursos materiais e pela limitação em fazer ruído pela proximidade com outras salas de aula. Na Inglaterra havia uma sala especializada e com mais recursos. Porém, com um número de crianças maior, as atividades eram mais curtas e os recursos eram pouco utilizados nas aulas que foram observadas durante a execução da pesquisa.

Os autores destacaram que essas características, somadas aos aspectos voltados à dedicação do professor, a valorização do ensino musical por parte do governo e dos pais, influenciam nas maneiras como as crianças constroem seus valores acerca da música na escola, seja do ponto de vista positivo ou negativo. A leitura do referido artigo foi oportuna, uma vez que nos mostrou como os autores fazem uso do termo “*cross-cultural*” no contexto a partir da dimensão técnica, sonora e afetiva com a música e seu ensino, sem revelar interesses por sua dimensão sociocultural envolvida entre os dois países em questão.

No estudo de Crawford (2017) o debate sobre a diversidade está presente em um contexto escolar na Austrália com alunos pertencentes a grupos de refugiados. O estudo buscou compreender os impactos do ensino musical para esses estudantes diante dos desafios que encontram na aprendizagem de uma nova língua e/ ou do ajuste cultural em outro país. Os depoimentos de diferentes interlocutores como professores de música e de outras áreas, do diretor da escola, além dos alunos, revelaram em linhas gerais, que o ensino da música tem

proporcionado a esse grupo perspectivas de pertencimento, bem estar social e psicológico, pelo fortalecimento das relações sociais na comunidade escolar, por meio do intercâmbio dialógico entre idioma e cultura. O ensino da música neste cenário é encarado como ferramenta de comunicação pelo aprendizado, principalmente do inglês, por meio das canções trabalhadas, incluindo canções folclóricas australianas.

A questão da diversidade neste estudo é trabalhada acerca da perspectiva de um atendimento a um grupo de alunos e alunas que representam um grande contingente de refugiados nesta referida escola. Entretanto, as questões de ordem étnica, racial, ou religiosa neste grupo, que são marcadores identitários definidores de comportamentos, crenças e valores, por exemplo, não foram contempladas nesta investigação. Não foi possível observar no estudo, como as diferenças são atravessadas no interior dos grupos culturais e/ ou como os professores atuam diante de variáveis presentes em um trabalho com a diversidade de culturas.

Cain (2015) apresenta resultados de uma pesquisa que consistiu na investigação sobre a relação entre a diversidade cultural no âmbito das aulas de música primária em cinco escolas do governo de Cingapura. De acordo com o autor, a formação de professores de música assim como o enquadramento da disciplina de educação musical no currículo das escolas de educação básica é uma conquista recente, desde 2003. O currículo da educação musical primária em Cingapura é estruturado por níveis, tendo a diversidade cultural como um dos eixos norteadores das práticas musicais. Do 1º ao 6º ano as culturas musicais locais e globais são contempladas no currículo desde canções patrióticas, passando por diferentes estilos de música dos malaios, chineses, indianos e culturas ocidentais, incluindo gêneros locais instrumentais e vocais.

De acordo com Cain (2015), trabalhar com a diversidade cultural nas aulas de música, significa atender à abordagem de diversas músicas na sala de aula. O autor destaca que essa postura educacional é impulsionada, em parte, por filosofias institucionais e políticas governamentais, além de ações movidas pelas crenças pessoais dos professores entrevistados neste estudo.

Professores entendem que as identidades musicais são fluidas e complexas. Como resultado, os professores do primário têm oportunidades de experimentar uma variedade de músicas asiáticas e participar na mistura intercultural de tais músicas. (CAIN, 2015, p. 469 – tradução nossa²⁴).

²⁴ Lecturers understand that musical identities are fluid and complex. As a result, pre-service teachers have opportunities to experience a range of Asian musics and participate in intercultural blending of such musics. (CAIN, 2015, p. 469).

O autor fomenta que o trabalho com as músicas em seus contextos culturais está relacionado diretamente com a conjuntura de uma Cingapura “Multiracial” (CAIN, 2015, p. 470), sentido atribuído ao multiculturalismo abordado como política governamental. A resposta de um dos entrevistados revela que a abordagem de onde a música é composta e como ela é feita, são dimensões importantes na prática de ensino, apesar de nem sempre ser possível desenvolver esse tipo de contextualização.

Em nossa interpretação, o estudo, apesar de apresentar uma perspectiva intercultural que indica uma prática musical alinhada aos contextos em que tais músicas são construídas e com professores empenhados em um trabalho com as diferenças musicais e culturais, não revela resultados que dimensionem tensões ou choques culturais diante da abordagem das diversas manifestações musicais em sala de aula. O multiracialismo, como aborda o autor, se manifesta com caráter de invisibilização das diferenças diante de uma suposta democracia racial, não sendo observadas estratégias de superação das possíveis discriminações culturais que possam estar silenciadas neste referido contexto.

Lum (2017) também desenvolveu um estudo no contexto musical de Cingapura verificando como suas identidades enquanto nação independente, desde o ano de 1965, se manifesta no campo das práticas musicais. O estudo consistiu em examinar as definições de música de Cingapura, a música dos compositores de Cingapura e músicas de/ em Cingapura a partir da visão de sete educadores musicais de um instituto local e, verificar as implicações de tais definições para o trabalho pedagógico musical nas salas de aula.

Uma das complexidades que o estudo revelou se situa em torno das definições supracitadas sob uma tendência multicultural manifestada nas práticas musicais articuladas aos idiomas chinês, malaio, indiano, fundindo-se com manifestações asiáticas e gêneros populares euro-americanos. O autor destaca que essa fusão ganha um sentido intercultural na medida em que há o conhecimento das diversas manifestações musicais/ culturais no referido contexto. Entretanto, sob nosso ponto de vista, a interculturalidade nesse contexto ganha lentes de assimilação das diferenças, uma vez que elucida uma suposta identidade nacional por meio das misturas culturais sem busca por superação das vulnerabilidades raciais, omitindo assim particularidades e marcadores culturais das identidades a favor de uma suposta relação harmoniosa entre as diferenças.

Joseph (2015) investigou como a educação musical multicultural é compreendida por educadores musicais de duas universidades da África do Sul (*North West University – NWU e University de Pretoria - UP*) e uma universidade da Austrália (*University de Deakin - DU*). O estudo verificou como esses educadores compreendem a importância de ensinar música

multicultural, e quais formas eficazes para ensino da música sul africana diante da sua diáspora histórica.

De acordo com o autor, a África do Sul carrega a herança do colonialismo britânico, constituindo-se como nação multicultural em função de processos de discriminação e segregação racial, no caso do *Apartheid*. No caso da Austrália, a multiculturalidade se manifesta em função dos movimentos migratórios ao longo do tempo, sobretudo em Melbourne, constituindo-se como uma região que concentra muitas etnias, provenientes da Ásia, Sri Lanka, Itália, Grécia e África também. Nesse sincretismo cultural perpetua-se o predomínio da cultura ocidental, sobretudo nas práticas de educação musical, onde esse tipo de música marca um amplo domínio hegemônico. Esse fenômeno é um ponto de preocupação manifestado pelo autor:

[...] como educadores terciários, nos esforçamos para preparar nossos professores da escola primária para além de um paradigma ‘o Ocidente é o melhor’ e incluir a sociedade multicultural em que nos encontramos em nós mesmos. (JOSEPH, 2015, p. 291, grifo do autor - tradução nossa²⁵).

Três educadores que participaram do estudo responderam as duas perguntas sobre: qual a importância de ensinar música multicultural? Quais são algumas formas eficazes para o ensino da música africana? As respostas apontaram para a reflexão a respeito da necessidade de consolidação de uma concepção pedagógica que articule história, música e sociedade, na busca por um diálogo intercultural no intuito de reconhecimento dos diferentes saberes, das próprias identidades musicais e das músicas dos *outros*. Um dos entrevistados da universidade da Austrália enfatiza:

através do ensino da música sul-africana como um aspecto da música multicultural em meus cursos de formação de professores na Austrália, nós não só cantamos músicas, tocar instrumentos (djembe, marimbas, sinos) e aprender movimento para acompanhar as músicas, também discutimos a história do apartheid, estabelecendo vínculos com a experiência sócio-musical, e reconhecemos como a raça é codificada na prática cultural. (JOSEPH, 2015, p. 295 – tradução nossa²⁶).

O recorte acima nos faz compreender que os aspectos da música sul africana, assim como a valorização das diferentes identidades, o respeito às ancestralidades tem sua contribuição para uma formação musical mais abrangente capaz de relativizar contextos, crenças, comportamentos, linguagens à medida que há o respeito aos diferentes saberes culturais. De acordo com o autor, esses aspectos fortalecem uma educação musical como

²⁵ [...] as tertiary educators we strive to prepare [our pre-service teachers to move beyond a ‘West is best’ paradigm and be inclusive of the multicultural society in which we find ourselves (JOSEPH, 2015, p. 291).

²⁶ Through the teaching of South African music as an aspect of multicultural music in my teacher education courses in Australia, we not only sing songs, play instruments (djembe, marimbas, bells) and learn movement to accompany the songs, we also discuss the history of apartheid, making links to the socio-musical experience, and recognize how race is coded in cultural practice (JOSEPH, 2015, p. 295).

agente de mudança social e engajamento no reconhecimento das diferentes manifestações musicais/ culturais. Por outro lado, o estudo revela percepções individuais de educadores que buscam engajamento com o diálogo intercultural em suas ações de pesquisas acadêmicas com as diversidades presentes na cultura sul africana e suas dimensões nas práticas de ensino nas referidas universidades, o que não nos permite aqui realçar qualquer argumento de caráter mais geral sobre esses aspectos nessas regiões supracitadas.

Sirek (2018) investiga como se manifestam as relações de identidades em Grenada no oeste da Índia, considerando sua história de escravidão, de revoluções opressoras no campo social e político nos últimos 60 anos o que implicou em uma forte penetração da cultura estrangeira na região. A autora analisa como a educação musical se relaciona com as identidades musicais, considerando nuances e conflitos entre a tradição das pessoas mais velhas, marcada pelo reflexo do colonialismo materializado no sincretismo das culturas africana e francesa de Grenada, e gerações mais jovens que trazem perspectivas da globalização no processo de transmissão musical.

O estudo faz um recorte que gira em torno do primeiro grupo de sujeitos constituído pela geração dos mais velhos de Grenada, adeptos da música tradicional caracterizada por

canções folclóricas e danças, tambores de mão, bambu tamboo, extempo, calypso, quadrille, parang, bandas Hosannah, Big Drum (no Carriacou), panela de aço, música tocada em o alaúde do cacau e certos ritmos que se acredita terem origem africana, como o ritmo Jab Jab. (SIREK, 2018, p. 49 – tradução nossa²⁷).

Historicamente, a aprendizagem da música em Grenada ocorre principalmente de maneira informal, como em eventos sociais e meios familiares. No início do século XX, práticas formais passaram a ocupar o ensino musical, tanto em escolas quanto em iniciativas governamentais, com a música ocidental e a música tradicional de Grenada. Nesse sentido, o dualismo entre processos de tradição ou preservação da cultura grenadina e a transformação ou renovação cultural/musical influenciada por penetração da cultura externa principalmente norte americana, recai no discurso dos entrevistados deste estudo, marcando um dilema na vida cultural e na construção das identidades de Grenada: “as crianças, por exemplo, estão todas interessadas em Rhianna e em todas aquelas músicas modernas. Mas é um grande mundo agora... então estamos meio que sufocados.” (SIREK, 2018, p. 52 – Tradução nossa²⁸).

²⁷ [...] folk songs and dances, hand drumming, tamboo bamboo, extempo, calypso, quadrille, parang, Hosannah bands, Big Drum (on Carriacou), steel pan, music played on the cocoa lute, and certain rhythms believed to be African in origin, such as the Jab Jab rhythm (SIREK, 2018, p. 49).

²⁸ The children, for instance, they're all interested in Rhianna and all those modern music. But—it's a big world now... so we're kind of stifled out (SIREK, 2018, p. 52).

A autora entrevistou membros do ministério da cultura e verificou que o órgão vem se empenhando para estimular ações de preservação do patrimônio cultural grenadino com políticas de educação e cultura nas escolas com tutores de educação musical para o ensino de música folclórica e criação de eventos que possam trabalhar a transmissão dos valores culturais que reforçam e resgatam a identidade de Grenada, no intuito de superar o fenômeno de contradições identitárias que se manifesta no cenário cultural da região.

Nesse estudo, a multiculturalidade é representada pelo domínio de valores culturais estrangeiros, reflexo do processo de globalização que impulsiona relações de poder de culturas dominantes externas sobre os valores culturais e identidades ditas tradicionais de Grenada. A diversidade de culturas se manifesta nas tensões entre preservação e renovação, sem considerar o dinamismo de hibridização o qual a cultura está submetida diante da construção histórica grenadina. Os modelos culturais estrangeiros ganham espaço e poder na sociedade de Grenada, influenciando os mais jovens ao consumo de músicas internacionais em detrimento das músicas tradicionais, impactando na formação de novas identidades musicais e impulsionando conflitos entre o passado e presente na pluralidade grenadina.

Hess (2018) procura superar o paradigma hegemônico branco ocidental nas práticas de educação musical elementar no Canadá por intermédio de uma investigação com quatro educadoras musicais que se esforçaram para superar o modelo dominante do ensino que enfatiza o modelo eurocêntrico, como padrão único de ensino da música ocidental.

De acordo com a autora, as educadoras se envolveram com uma ampla variedade de músicas na sala de aula, abraçando várias maneiras de envolver atividades musicais com essas músicas, sobretudo valorizando a identidade musical dos alunos em suas classes. Investiram em outras epistemologias de compreensão da música de outros povos, seus saberes, assim como a forma como outras culturas desenvolveram suas próprias notações musicais, as práticas de aprendizagem musical de outros povos que se baseiam na informalidade, enfatizando o diálogo entre corpo e movimento, investimento em outros sotaques musicais como ritmos, frases melódicas e clichês harmônicos de outras etnias, se afastando dos padrões de entendimento eurocêntrico.

Todas essas ações foram conduzidas com base na contextualização das manifestações musicais trabalhadas em sala de aula, além do mote de trabalho sobre raça a partir de perspectivas afrocêntricas. O conhecimento de aspectos de enfoque histórico, social e cultural que emergiram das músicas trabalhadas propiciou a construção de saberes a partir dos significados carregados nas músicas ouvidas e executadas conectadas com a história.

Em linhas gerais, o estudo aponta um debate sobre a importância de uma educação musical antirracista na educação elementar no contexto do Canadá. A observação das práticas

empíricas mostrou o quanto ações educativas musicais contextualizadas envolvidas com o trabalho de superação de preconceitos podem buscar caminhos que não sejam seguidos por padrões culturalmente estabelecidos por modelos dominantes de ensino. A diversidade musical neste estudo é abordada de forma crítica tomando a música como um fenômeno cultural que transcende sua dimensão sonora e estética.

O estudo de Walling (2016) consistiu em verificar se os diretores de coros em escolas secundárias internacionais implementaram em seus programas, músicas multiculturais a partir de históricos, depoimentos, métodos relacionados a referida vertente de música. O estudo contou com uma mostra de 126 diretores de corais de escolas com idioma inglês. Para a autora, a música multicultural “pode ser definida como música que é de uma cultura diferente da sua, muitas vezes fora das tradições clássicas e tradicionais ocidentais.” (WALLING, 2016, p. 196 – tradução nossa²⁹).

Desta forma, o estudo destacou questões norteadoras que centralizaram a investigação na busca por respostas sobre as práticas multiculturais dos diretores corais: como estes aplicam seus métodos e práticas? Quais recursos utilizaram? Como escolheram o repertório e como abordaram música e cultura em suas práticas?

Sobre atitudes e práticas multiculturais, os resultados convergiram com mais de 87% participantes concordando sobre a importância de os alunos aprenderem música de tradições não ocidentais e que, ao mesmo tempo, estes precisam aprender sobre a cultura e o contexto dessas músicas. 75% apontaram que se sentem confiantes em suas habilidades para ensinar músicas multiculturais, destacando que gostariam de saber mais sobre métodos de ensino multicultural em música coral.

Mais de 65% dos diretores relataram que usam métodos de ensino multicultural por mais de seis anos e quase 40%, utilizam por mais de dez anos. Com relação ao uso de recursos mais utilizado pelos diretores, o site *Youtube* foi o recurso mais utilizado nas práticas corais para subsidiar a contextualização das músicas e também para auxiliar na acolhida e valorização das origens dos estudantes para a escolha do repertório na perspectiva multicultural.

Com relações as experiências com o ensino multicultural, o estudo destaca que 88% de diretores assumem que trabalhar em escolas internacionais influenciou positivamente no seu ensino multicultural. 56% assumem que encontraram desafios com as práticas multiculturais desenvolvidas. Dentre esses desafios destacam-se: dificuldades para encontrar recursos/ música para modelo coral; dificuldades em encontrar arranjos concebidos para a

²⁹ Multicultural music can be defined as music that is of a culture other than one's own, often outside western classical and mainstream traditions. (WALLING, 2016, p. 196).

concepção coral; a música adequada para certas habilidades musicais; dificuldades com linguagem, pronúncia e interpretação de estilos musicais multiculturais.

O estudo traz resultados importantes no tocante ao ensino multicultural revelando possibilidades para pensar a lógica da prática coral a partir do trabalho com diferentes músicas e culturas, ao mesmo tempo em que aponta desafios para o trabalho com as diferenças. Entretanto, a valorização da pluralidade musical da forma em que é apresentada no estudo, reforça uma tendência multicultural diferencialista, destacada por Candau (2013, 2014) no capítulo 1, uma vez que as diferenças e seus contornos culturais são abordados de forma estanque, sem considerar processos de hibridizações culturais e sínteses que se materializam nas diferentes culturas (CANDAU, 2013, 2014; IVENICKI, 2014, 2015; CANCLINI, 2015) e, conseqüentemente, sem buscar o combate ao preconceito, discriminações e intolerâncias que podem se manifestar no trabalho musical diante dessas diferenças.

Outro ponto que ressalta nosso olhar nesse tipo de pesquisa se vincula a necessidade do uso de metodologia qualitativa com procedimentos de pesquisa mais emergentes e abertos como entrevistas e/ ou observações da atuação desses diretores, por exemplo. Um estudo qualitativo pode contribuir para apurar com mais profundidade, aspectos, percepções, sentimentos, tensões e conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas que normalmente não são contemplados ou privilegiados em métodos de caráter quantitativo.

2.6 - A diversidade cultural na EMM: o que as pesquisas acadêmicas desenvolvidas na instituição nos dizem?

As pesquisas desenvolvidas na EMM também foram foco de análise. Três dissertações (MOURA, 2009; CORREA, 2012; SOUZA, 2018) e uma tese (JARDIM, 2014) foram consultadas e analisadas com intuito de verificar em que medida a relação entre o fazer musical e a diversidade cultural ganha foco de análise nessas pesquisas, considerando as especificidades do objeto de estudo de cada pesquisa.

Ao analisar a pesquisa de Souza (2018) verificamos que a temática do estudo se afasta dos interesses já pontuados nesta presente pesquisa. O estudo versou sobre processos criativos no ensino coletivo de violão na EMM. Apesar de o estudo abordar procedimentos de ensino e aprendizagem no ensino coletivo de violão e suas dimensões no processo de criação, o mesmo não se aproxima de dimensões do ensino ligadas à diversidade cultural no contexto da pesquisa.

As dissertações de Moura (2009) e Corrêa (2011) consistiram em uma análise crítica sobre ensino musical desenvolvido na EMM, seguindo os mesmos procedimentos metodológicos, bem como: análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, observações participantes e entrevistas com os professores, alunos e coordenadores da instituição.

O estudo de Moura (2009) constatou no projeto Escola de Música de Manguinhos a interação entre música, sociedade e cultura. De acordo com a autora, a análise dos depoimentos e do Projeto político pedagógico (PPP) da instituição apontou para convergências entre o dito e o feito, com base em conceitos centrais como o cotidiano, coletividade e diversidade cultural, fundamentos que norteiam a postura educacional empregada na EMM, de acordo com a autora.

No que tange ao trato da diversidade cultural, as entrevistas realizadas com cinco alunos de classes diferentes da escola revelaram que todos sentiram acolhimento da diversidade cultural nas aulas, seja pela “aceitação do outro” ou “através de conteúdos que abordam manifestações de arte em geral, música e cultura.” (MOURA, 2009, p. 114). Na narrativa de dois professores entrevistados, a diversidade cultural foi contemplada, sobretudo, a partir da “troca de experiências” (p. 137), manifestada pela relação de sínteses entre o cotidiano musical do aluno e do professor. Na fala das coordenadoras do projeto a diversidade cultural é contemplada pela inclusão e valorização da música que faz parte do cotidiano dos alunos na comunidade de Manguinhos.

Não foi possível, entretanto, verificar como questões culturais de relevância social são abordadas nas aulas, ou, quais mecanismos são utilizados para superar possíveis tensões presentes nas manifestações culturais que ali acontecem, uma vez que o objetivo da pesquisa não se pautou sobre esse aspecto de análise.

A autora percebeu que na EMM, assim como em qualquer ambiente educacional, apesar de a escola e as instituições apoiadoras prezarem pelas ações de diálogo e respeito às diferenças entre os próprios professores e alunos, existem dificuldades de diversas ordens os quais merecem ser analisados por futuras pesquisas. Do ponto de vista pedagógico, por exemplo, a autora observou no dia a dia dos professores, dificuldades na construção crítica do conhecimento a partir do cotidiano e em priorizar a prática musical antes da teorização, sendo esse um ponto importante a ser superado.

No que diz respeito à valorização das diferenças culturais, Corrêa (2011) observou em sua pesquisa desenvolvida também na EMM, que a inserção da cultura musical do aluno no processo pedagógico é um aspecto que fundamenta a postura educacional da instituição, revelando-se como um caminho para a desconstrução de hierarquizações culturais,

exercitando o respeito ao outro e as diferenças. Entretanto, o autor verificou eventuais divergências entre as falas dos professores e alunos deixando transparecer que,

apesar de realizar muitas vezes esse processo democrático de debate no momento de escolha do repertório (entre outros momentos), os professores o fazem, muitas vezes, sem consciência da importância para o processo pedagógico e para a formação dos alunos. (CORRÊA, 2011, p.105).

O autor argumenta que o momento de escolha do repertório é uma etapa na aprendizagem coletiva importante, uma vez que proporciona um espaço ao aluno para a construção coletiva e tomada de decisões, mostrando que existem diferentes formas de participação em sociedade. Além disso, mostra que o ensino da música não tem um fim em si mesmo, mas sim, demonstra sua dimensão como ação que contribui para formação humana.

Jardim (2014) realizou um estudo de caso com o objetivo de averiguar a natureza dos argumentos de professores e alunos da EMM e do Colégio Pedro II sobre a importância de ensinar e aprender música, considerando os distintos contextos. Direcionamos nossa análise aos aspectos que envolvem as dimensões dos discursos referentes à EMM no estudo da referida autora. Dentre os referenciais teóricos da sua pesquisa, o multiculturalismo se constituiu como base teórica para analisar aspectos relativos às diferenças culturais no contexto de ensino e aprendizagem.

A autora reconhece uma perspectiva multicultural crítica na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMM, já que o documento enfatiza proposta pedagógica a partir de um olhar sociocultural. Apesar disso, a autora analisou por meio do discurso dos próprios professores que, mesmo a instituição preconizando o debate crítico de cunho social e cultural com ancoragem social dos conteúdos nas aulas, a mesma admite que essa premissa não é difundida em todas as disciplinas ofertadas na escola. Na época as disciplinas ofertadas eram apreciação musical, cavaquinho, canto, contrabaixo, dança, guitarra, editoração de partituras, leitura, escuta e escrita musical, percussão, prática de conjunto, música e sociedade, saxofone, trompete, teclado, violão e oficina de construção de instrumentos. O segmento infantil desenvolvia atividades musicais diversas, incluindo práticas instrumentais, atividades corporais e canto (JARDIM, 2014).

Mesmo constatando divergências entre os dados expressos no PPP da escola e o que foi analisado no campo empírico, a autora considera que o programa pedagógico da instituição privilegia as diferenças, compreendendo a cultura em seu dinamismo híbrido de construção e (re) construção nas formas de ensinar e aprender música.

2.7 – Considerações acerca da revisão bibliográfica

Este levantamento não busca esgotar as possibilidades de reflexão sobre a diversidade e suas relações com a educação musical, tão pouco nos revela respostas concretas a respeito de como valorizar as diferenças culturais no fenômeno do ensino e aprendizagem musical. Aponta-nos, entretanto, caminhos para (re) pensarmos cultura(s), música(s), diferença(s), identidade(s) e contexto(s) e, enxergarmos o quanto a temática é ampla e desafiadora para os rumos de pesquisas no campo da educação musical e de áreas afins. Ampla pelo fato de abarcar visões provenientes da interlocução entre abordagens sociológicas, antropológicas e educacionais interpretadas por educadores musicais em diferentes sentidos que respondem desde as dimensões estético-sonoras às socioculturais. Desafiadora, pelo fato de centralizar no âmago das reflexões, debates que giram em torno do destaque que nos interessa código de todas as sociedades: a cultura.

Admitimos que nossa busca não contemplou a totalidade de trabalhos acadêmicos nas fontes estabelecidas. Porém, as produções analisadas fornecem um campo de análise sobre as questões que envolvem o fazer musical diante da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, aprofundam nossa discussão acerca da pluralidade de concepções de ensino musical em diferentes ambientes. Nessa pluralidade foi possível verificar como o conceito de diversidade é abordado pelos estudos em suas dimensões teóricas e práticas, nos fornecendo bases para refletir como tais abordagens implicam no trabalho com as diferenças musicais/culturais, suas dimensões estéticas, sonoras, sociais e culturais manifestadas nas ações educativas nos diferentes contextos.

No ensino superior em música, estudos nacionais mostraram que os cursos de graduação nas universidades investigadas ainda precisam rever lógicas, formas de conceber, avaliar, codificar e estabelecer matrizes curriculares que dialoguem com expressões musicais ainda marginalizadas na formação inicial, como é o caso da música indígena, africana, a música popular e midiática, como forma de enfrentar a lógica hegemônica que persiste no currículo superior em música de caráter eurocêntrico (LUEDY, 2006; ALMEIDA, 2010; FERREIRA e ALMEIDA, 2013; QUEIROZ, 2017b; SOUSA, 2015; 2017; SOUSA e IVENICKI, 2016; GALIZIA, 2016, 2017).

Isso não quer dizer que devemos abrir mão da música erudita, manifestação de grande relevância na formação musical e cultural de músicos e professores de música, porém é necessário que haja equilíbrios que superem a hegemonia construída historicamente nas bases culturais da nossa sociedade e no ensino musical superior institucional. Uma vez que os professores vivenciam experiências artísticas, didáticas e musicais por meio de variadas

expressões culturais durante a formação inicial, certamente estarão mais bem preparados para lidar com a diversidade cultural/ musical no ambiente da sala de aula na educação básica e/ ou outros contextos não escolares.

Podemos dizer que as contribuições e implicações do multiculturalismo à educação musical se articulam no plano teórico como princípios norteadores para pensar um ensino de música que problematize as desigualdades e considere como relevantes ações pedagógicas que fortaleçam as diferenças. Apesar de nem todos os artigos analisados terem demonstrado essa perspectiva, estudos revelaram que as dimensões do ensino musical em diferentes abordagens multiculturais procuraram debater aspectos ligados à etnia, raça, identidade e preconceitos manifestados diante do fenômeno da globalização materializada nas práticas culturais (PENNA, 2005; LAZZARIN, 2006, 2008, RIBEIRO, 2008; DONATO, 2015; COUTINHO, 2015; FREGA, 2007; ESPEREDIÃO E MRECH, 2009; NZEWI, 2012).

Nesses estudos, a globalização é problematizada a partir das suas implicações nos processos educativos, como o avanço tecnológico, sobretudo da rede de internet que facilita o acesso e o intercâmbio de informações de forma muito rápida, mas ao mesmo tempo constitui-se como mecanismo de perpetuação de hegemonia cultural quando silenciam preconceitos e discriminações em nome do consumo desenfreado das grandes potências econômicas, conforme já ressaltado por Santos (1997, 2001) e Hall (2018) no capítulo 1.

Nesse sentido, interesses neoliberais, por exemplo, mascaram lutas a favor das minorias, ao jogar luzes em práticas de mercado que dominam sistemas culturais, onde todos se veem convidados a escutar, valorizar e consumir o que os mecanismos de poder, como o mercado e as fortes mídias publicitárias, estabelecem como padrão social majoritário. Tal fato pode ser atribuído à ideia de um multiculturalismo corporativo (HALL, 2018), conforme apontamos no capítulo 1³⁰. Nesses casos, o reconhecimento das diferenças é oportuno aos privilégios e interesses culturais dominantes pelo lucro de mercado e benefícios que mantém o domínio de poder, ao invés de ser um movimento de luta contra hegemonias e desigualdades.

No contexto não escolar foi perceptível um número muito baixo de trabalhos que direcionam atenções no fazer musical diante da diversidade de culturas. Penna (2006), Illari (2007), Montinho (2014), Moura (2009), Corrêa (2011), Jardim (2014), Dias e Mendes (2014), representam essa categoria de estudos que demonstram preocupação com a natureza da aprendizagem musical nas formas de transmissão dos saberes e no compartilhamento das experiências com os próprios pares por meio da aprendizagem informal. Nesses estudos foi observada a superação do formato de um ensino musical expressamente instrucional técnico

³⁰ Ver capítulo 1 na seção 1.1) Multiculturalismo, página 30.

para postura de trabalho que possa abrigar articulações entre a essência sonora e a contextualização social e cultural da *práxis* musical.

Cabe ressaltar, obviamente, que o multiculturalismo não se constitui como único campo teórico para pensar práticas pedagógicas musicais diante do trabalho com a diversidade em música. Em diferentes estudos do campo da educação musical há o diálogo com o campo da etnomusicologia como mote de fortalecimento interdisciplinar nas formas de conceber pesquisas e ações educativas que valorizem o conhecimento e as músicas de diferentes povos, seus saberes e práticas, na tentativa de superar a hegemonia eurocêntrica, como foi visto em Souza (2013), Andrade (2014), Dias e Mendes (2014), Batista et al. (2017), Batista (2018) e Queiroz (2017b).

Por outro lado, a partir do levantamento dos periódicos da ABET, foi possível constatar que os estudos etnomusicológicos não buscam o multiculturalismo ou interculturalismo como possibilidade de interface com a educação musical como caminho de reflexão sobre questões envolvendo música e cultura. Com exceção do estudo de Tugny (2014), que ressalta a importância dos saberes indígenas na formação inicial e continuada de professores de música, considerando o cumprimento da lei 11.465/ 2008, a qual trata do ensino das culturas afrodescendentes e indígenas como componente obrigatório nos currículos da educação básica, nenhum outro estudo³¹ demonstrou esse diálogo com o campo teórico.

O estudo de Tugny (2014) revelou aproximações de interesse com questões do multiculturalismo, sem explicitá-lo como referencial teórico. O estudo traz uma reflexão sobre saberes da cultura indígena do povo Guarani e Kawioá do Mato Grosso do Sul, discutindo a necessidade de debate sobre diversidade de manifestações musicais indígenas para a formação e atuação de professores de música. A aproximação que a autora faz com o campo da educação musical, revela-se como um importante diálogo entre os saberes, as tradições, as questões mitológicas que envolvem o cenário da cultura dos povos indígenas, à medida que esses saberes se tornam conhecimentos válidos na sala de aula.

A interface entre os campos da etnomusicologia e da educação musical é um caminho importante para aprofundar os debates acerca desse tema e possibilitar a criação de materiais didáticos alicerçados em bases epistemológicas que auxiliem a atuação dos professores nas abordagens da música e dos saberes indígenas na sala de aula. No entanto, afirmamos assim como Lucas et al. (2016) que, a transformação de práticas de pesquisa em

³¹ É válido lembrar que nossa busca contemplou somente os periódicos da ABET, não acessando os conteúdos dos anais. Acreditamos que nos anais dos congressos, encontremos um número maior de trabalhos próximos a essa temática. Trabalhos que dialoguem com o campo da educação musical pelas características, muitas vezes associados a relatos de experiências, frutos de ações investigativas de professores e/ ou etnomusicólogos, atuantes no campo educativo.

elaboração de propostas conceituais e materiais³² didáticos, para o uso como recursos ao ensino, voltados à cultura musical indígena nas salas de aula, por exemplo, nos parece ser lacunar nas produções científicas da área da etnomusicologia.

Nos periódicos internacionais, os estudos exploram com mais ênfase, os aspectos da diversidade e sua relação com o ensino musical e cultura à luz das diferenças étnicas e raciais em cenários educativos distintos. Os termos, multicultural (WALLING, 2016; JOSEPH, 2015), intercultural (LUM, 2017) e multirracial (CAIN, 2015) empregados nos diferentes trabalhos, respondem a fenômenos de ordem histórico-social, como movimentos migratórios frutos de processos de escravidão ou revoluções civis nos contextos em que os estudos foram elaborados.

A histórica herança social e cultural, reflexo, sobretudo, dos movimentos de migração e de colonização nos contextos de Cingapura, África do Sul, de Melbourne na Austrália e Grenada, representada nos estudos analisados, implica nas formas de pensar e sistematizar o ensino da música nas respectivas regiões, considerando a diversidade de culturas nesses contextos. Com isso, o sentido atribuído às propostas pedagógicas musicais multi/interculturais diante dessa diversidade, está ligado à abordagens de músicas ou conjunturas de ensino que buscam como centro de trabalho, o diálogo entre diferentes expressões musicais/ culturais como mecanismo de superação da oposição entre matrizes culturais de diferentes regiões.

Nesses estudos, observamos a educação musical como uma ferramenta de (re) construção das identidades culturais com vistas ao trabalho de diferentes músicas nas salas de aulas nos respectivos contextos. Sob nosso ponto de vista, a pluralidade se manifesta no conhecimento de diferentes estilos, repertórios, ritmos, melodias e concepções estéticas em sala de aula nas diferentes esferas educacionais, mostrando-se como uma dimensão do trabalho com as diferenças culturais nos referidos contextos educativos. Não foi notado um debate ou proposições pedagógicas voltadas ao combate do preconceito de raça, de etnia, de religião ou de qualquer tipo de discriminação manifestada nesses ambientes.

Apesar de esses estudos apontarem retoricamente movimentos históricos das respectivas regiões ou países para a compreensão histórica e sociocultural das questões que envolvem a relação música, sociedade e cultura, também não foram observadas em suas

³² Podemos destacar dois livros relativos a conteúdos indígenas: o livro *Cantos Tikmu'un: para abrir o mundo*, confeccionado por alunos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação da Professora Rosângela Pereira de Tugny que inclui um DVD, com exemplos áudio visuais muitos dos quais registrados pelos próprios habitantes da aldeia Maxacali, em Minas Gerais (LUCAS et al., 2016, p.14); e o livro *Cantos da Floresta: iniciação ao universo musical indígena* de Magda Pucci e Berenice de Almeida, dirigido a professores de música acompanhado de CD de áudio, incluindo uma série de atividades pedagógico-musicais envolvendo as músicas dos povos indígenas. Para maior detalhamento sobre esse livro, ver: PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice. *Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

narrativas, propostas educativas que buscassem como cerne, a evidência dos conflitos culturais para o reconhecimento e superação das desigualdades e discriminações, premissas manifestadas e defendidas por estudos brasileiros do campo do interculturalismo (CANDAUI, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018) assim como do campo da educação musical intercultural (QUEIROZ, 2015, 2017a; GALIZIA, 2016) como citamos no capítulo 1.

Para finalizar essa seção, apresentamos três lacunas no conhecimento a partir do que foi observado e analisado nas produções. A primeira questão lacunar que nos chama a atenção foi o baixo número de estudos analisados sobre questões envolvendo a educação musical voltada às pessoas com qualquer tipo de deficiência em uma dimensão do trabalho pedagógico musical com a diversidade. Os estudos de Alvares (2018) Alvares et al. (2015) e Senra (2015) foram os únicos encontrados em todo o levantamento. Apontamos a hipótese associada ao fato de que esses trabalhos podem estar mais voltados a eixos temáticos relacionados à *inclusão/ exclusão*, temas que não foram contemplados em nossa busca. Porém, é uma evidência de que a deficiência, de qualquer tipo, não está sendo associada ao termo diversidade nessas bases de busca. Parece haver uma concepção de diversidade que exclui esse tipo de debate sobre as relações desiguais entre grupos identitários e sobre processos de exclusão que atravessam vozes e saberes invisibilizados.

A segunda questão lacunar envolve relação direta com o ensino da cultura musical e saberes de povos indígenas seja no contexto escolar ou não escolar. Com exceção do estudo de Tugny (2014), não foram encontrados estudos teóricos e/ou empíricos com essa característica no levantamento realizado. Acreditamos que os estudos da área da antropologia e etnomusicologia estejam mais próximos dessa perspectiva de trabalho, entretanto, manifestam pouco movimento de interfaces com a educação musical. Além disso, tal lacuna pode ser um reflexo do que os estudos voltados às investigações dos currículos no ensino superior em música têm mostrado (LUEDY, 2006; QUEIROZ, 2017b; ALMEIDA, 2010; SOUSA e IVENICKI, 2016): um academicismo predominado por práticas curriculares eurocêntricas com poucas brechas para práticas de ensino e saberes musicais voltadas a matrizes culturais diferentes da lógica eurocêntrica. Ou pode ser evidência de que poucas pesquisas tem se ocupado de observar como vem sendo o ensino musical na educação indígena, o que não acontece no campo da Educação, que já apresenta pesquisas voltadas para esses grupos.

A terceira e última lacuna que observamos, se situa na necessidade de realização de pesquisas nos moldes de estudos de caso, com o objetivo de investigar, empiricamente, distâncias e aproximações entre o que é dito e o que é praticado. Por meio de observações de ações pedagógicas em/ na diversidade, vislumbram-se possibilidades de análises, por

exemplo, de como docentes em aula articulam metodologicamente, aspectos sonoros e habilidades do fazer musical com questões culturais/ sociais como fenômenos indissociáveis, como valorizam as diferenças culturais e desafiam seus entrecosques articulando saberes e conhecimentos de matrizes culturais não ocidentais e como lidam com preconceitos nas suas mais diferentes facetas em sala de aula. A compreensão e interpretação de como as formas de manifestação da diversidade musical e cultural está presente e interrelacionada nas diferentes práticas de ensino, passa também pela forma como o professor age e atua diante desse fenômeno.

Finalizando, diante dessa reflexão sobre o que foi analisado, entendemos que as questões supracitadas implicam pensarmos sobre o ensino musical hoje, no atual momento em que complexidades envolvendo subjetividades humanas como as diferenças culturais, representam aspectos dinâmicos e emergentes para aprofundarmos cada vez mais o debate sobre diversidade em música na área da educação musical. Logo, ficam aqui perguntas: quem é o educador musical de hoje? O que ensinar diante dos avanços e das transformações culturais das sociedades contemporâneas? Como ensinar hoje?

Essas perguntas certamente não estão aqui para serem respondidas, mas propõe um campo fértil de reflexões para aprofundamentos de bases teóricas e epistemológicas sobre ensino e aprendizagem, música(s), cultura(s) e sociedade(s) e suas relações fluidas e complexas que se vinculam na transmissão de saberes, nos mais variados contextos educativos.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

A expressão *metodologia da pesquisa* pode se referir ao conjunto de instrumentos de coleta e tratamento das informações com as quais o pesquisador utilizará para se aproximar e analisar o fenômeno de estudo. Nessa perspectiva, o pesquisador não interfere na leitura sobre o real. Este se distancia de forma objetiva concretizada pela precisão da organização dos fatos por quem “‘olha’ para um objeto e busca identificar ou caracterizar as ‘verdades’ que esse objeto porta.” (FREIRE, CAVAZOTTI, 2007, p. 18, grifos do autor). Esse tipo de técnica de coleta, manipulação e tratamento dos dados representam as pesquisas de caráter quantitativo que normalmente buscam a generalização dos resultados da pesquisa em larga escala. Essas técnicas foram sendo modificadas para assegurar a neutralidade científica ao mesmo tempo em que foram transformadas por outras abordagens metodológicas (IBIDEM, 2007).

Nessas transformações, que ocorreram pelos interesses de grupos de cientistas, sobretudo do campo das Ciências Sociais e Humanas, a metodologia da pesquisa passou a ser ressignificada, em sentido mais amplo, à “abordagem ao processo de produção do conhecimento, o que envolve também aspectos teóricos e conceituais” (CANEN, IVENICKI, 2016) que abarcam fundamentalmente as formas como o pesquisador se envolve nesse processo. Este pensamento sobre o ato de pesquisar modifica as formas de compreensão da realidade sob os aspectos de aproximação do real de forma interativa. As pesquisas nesses moldes ganham um caráter subjetivo identificado, sobretudo, pela influência mútua entre pesquisador e objeto no fenômeno investigativo, normalmente, caracterizadas como pesquisas qualitativas (FREIRE, CAVAZOTTI, 2007, FREIRE, 2010; MINAYO, 2013; PENNA, 2015; CANEN, IVENICKI, 2016).

Nesta pesquisa, interpretamos a expressão *metodologia da pesquisa* como uma conjuntura que abrange não só os instrumentos práticos para a aproximação do fenômeno, mas também em sua relação com o pesquisador, com suas ideias, valores e seu olhar sobre a realidade na construção desse conhecimento. Compreendendo o pesquisador como parte desta realidade junto à sua interação com os participantes da pesquisa, a metodologia abriga um caráter qualitativo que coteja os posicionamentos em face dos problemas da realidade social, das diferentes percepções individuais que cercam o ambiente da pesquisa.

Chamamos essa conjuntura de paradigma da pesquisa, termo cunhado por Kuhn (2006) em sua obra *Estruturas das revoluções científicas*. Para explicar esse fenômeno, o autor parte do princípio que “os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente.” (p. 71). Isso significa que as pesquisas científicas são movidas por um conjunto de experiências que são continuamente realimentadas e moldadas

por realizações anteriores e que configuram formas de pensar e agir sobre uma realidade em um determinado contexto. Em outras palavras, o paradigma se “refere a um conjunto de crenças que move o pesquisador” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 9) na investigação.

A valorização dessas crenças e argumentos no processo investigativo redimensiona epistemologias, ao reconhecer a identidade e as percepções do pesquisador em interação com o fenômeno estudado como elementos fundamentais na construção do conhecimento de forma não neutra. Essa forma de enxergar o ato de pesquisa contrapõe concepções ditadas por uma determinada lógica científica como verdade absoluta. Assim, defendemos que não deve haver a superioridade científica em torno de um modelo paradigmático sobre outro, mas sim paradigmas com enfoques teóricos e conceituais diferentes que estão em ação no campo científico. (CANEN, IVENICKI, 2016).

O conceito de paradigma se torna importante, uma vez que coloca em evidência uma série de enfoques difundidos por diferentes áreas do conhecimento desarticulando a ideia única de Ciência. Ou seja, no campo da educação musical, por exemplo, uma determinada pesquisa pode estar embasada por um enfoque da psicologia, enquanto outra traz aportes da sociologia, filosofia ou antropologia. Assim, alicerçadas por diferentes paradigmas conduzirão múltiplas formas de produção de conhecimento. Nesse ponto, há uma questão crucial que diz respeito à existência de diferentes “naturezas de conhecimento” (FREIRE, CAVAZOTTI, 2007, p. 10) e o não estabelecimento de hierarquia de valor sobre esses conhecimentos.

Deste modo, podemos dizer que diferentes pensamentos, enfoques teóricos relativos a diversas áreas de conhecimento estão disseminados em uma pluralidade de concepções e abordagens que dão sentido às pesquisas científicas inseridas nos mais variados campos do saber. Dessa pluralidade, compreendemos o paradigma multicultural preconizado pela valorização de diferentes concepções as quais alicerçam argumentações teóricas conceituais e acomodam ideias que coadunam com o papel do presente pesquisador ao mesmo tempo em que mantém o rigor metodológico da pesquisa, como aprofundaremos a seguir.

3.1 - O paradigma multicultural

A compreensão do pesquisador não neutro, constituído de identidade cultural frente à diversidade, influenciado pela sua história de vida e pelas relações estabelecidas no campo de atuação, situa este paradigma compreendido a partir de um fenômeno multicultural. (CANEN; IVENICKI, 2016).

De acordo com Canen e Ivenicki (2016), o paradigma multicultural se compreende

pela sensibilização à diversidade cultural dos próprios professores-formadores-pesquisadores, que constroem/transmitem o conhecimento nas diversas áreas curriculares, assim como dos estudantes com quem vão interagir. (CANEN; IVENICKI, 2016, p. 39).

Nesse sentido, ao interpretá-lo em nossa realidade de estudo, este paradigma responde, em primeiro lugar, à perspectiva de valorização das contribuições dos diferentes pontos de vista frente ao objeto de estudo desafiando visões estáticas “marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças e pelo afã de imposição de visões uniformes sobre a realidade.” (CANEN; IVENICKI, 2016, p. 40). Ou seja, compreende que há especificidades de enfoques que devem ser relativizados em função das diferentes visões de mundo que impregnam pontos de vistas que movem as pessoas em suas realidades, mas ao mesmo tempo, problematizados por meio de reflexões críticas acerca do fenômeno de estudo que é dinâmico nas relações humanas, pessoais, profissionais e pedagógicas inerentes ao ambiente cultural.

Em segundo lugar, compreende o conceito de hibridização para caracterizar linhas teóricas e campos que se cruzam e misturam contribuições múltiplas de áreas diversas, a fim de construir um olhar sobre as sínteses culturais a partir da interdisciplinaridade assumida em diferentes campos do conhecimento. (CHARLOT, 2006). Em terceiro lugar, esta perspectiva permite ao pesquisador compreender a importância da valorização da diversidade como forma de problematizar o pensamento único, a partir do acesso a “pontos de vista culturais plurais e, muitas vezes, contraditórios, que perfazem a narrativa sobre o real.” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 41).

A perspectiva multicultural alicerça o caráter qualitativo e subjetivo da pesquisa, o qual traz da realidade investigada possíveis resultados que foram analisados de forma reflexiva e crítica e que alçaram discussões que não esgotam as possibilidades de futuros desdobramentos sobre o assunto pesquisado. (FREIRE, 2010). A partir da abordagem qualitativa, procuramos compreender e interpretar a EMM como espaço educativo musical/cultural, os significados atribuídos às práticas que ali se estabelecem pelas pessoas, suas intenções e ações.

Vale ressaltar que o componente subjetivo da pesquisa não deixa de lado os aspectos e objetivos presentes sobre o fenômeno estudado. Assim, conforme aborda Freire (2010), o alcance interpretativo pode ser almejado por meio de critérios objetivos de rigor, de forma que as interpretações possam ocorrer a partir dos dados encontrados por parâmetros quantificáveis, como índice de rendimentos, percentual de aceitação de uma dada proposta pedagógica, índice de evasão, etc. Por outro lado,

pode ser avaliada a partir da análise de aspectos não necessariamente quantificáveis, como a visão dos alunos, a visão dos professores e as considerações do próprio pesquisador, colhidas por meio de observação qualitativa [...] Os objetivos da pesquisa relevam o ‘perfil’ da abordagem a ser empregada. (FREIRE, 2010, p. 15, grifos do autor).

A abordagem qualitativa ganha caráter específico nesta pesquisa ao encontrar na narrativa dos diferentes sujeitos, nas observações e na análise documental, fontes fundamentais para a interpretação dos resultados. Essas fontes são específicas deste contexto de ensino, portanto, não nos permite generalizar qualquer resultado encontrado, mas sim fazer “‘pontes’ entre esses casos e uma realidade mais ampla para que possa apresentar potenciais para a compreensão desta mesma realidade.” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 29, grifos do autor).

Os argumentos dos autores alicerçam nossa abordagem de pesquisa uma vez que, a prática musical na EMM e sua interação com a diversidade musical, constituídas dialeticamente como fenômeno de análise, se manifestam nas dimensões do trabalho pedagógico e nas diferentes percepções dos sujeitos que ali se relacionam, considerando os docentes, alunos, membros do apoio pedagógico e a coordenação do espaço. O nosso olhar como mais um dos atores desse processo, propicia à pesquisa uma compreensão holística e, ao mesmo tempo, subjetiva sobre o fenômeno estudado. Assim sendo, o paradigma multicultural favorece um olhar interpretativo e plural, ao mesmo tempo em que considera a diversidade presente no espaço em função das diferenças identitárias e as reinterpretações culturais provocadas pelas múltiplas percepções impregnadas na relação dialética entre pesquisador e objeto de estudo. (FREIRE, 2010; CANEN, IVENICKI, 2016).

3.2 - Estudo de caso

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, o qual se situa como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2011, p. 133, [sic], grifo do autor). Triviños (2011) destaca que essa definição é dada por duas circunstâncias, sendo a primeira um estudo no qual se busca a investigação da natureza dessa unidade, podendo, nesse caso, ser um sujeito, um grupo de pessoas ou uma instituição como objeto de estudo. Em segundo lugar, o estudo de caso está determinado pelos suportes teóricos que orientam o trabalho de investigação. O referencial teórico alicerça e orienta nossas ações ao longo do processo de pesquisa.

De acordo com Yin (2010), os estudos de caso são importantes quando buscamos investigar, descrever e aprofundar um fenômeno em contexto real considerando as condições

de vida no cotidiano. O autor destaca que, quando a unidade de análise passa a ser um grupo de pessoas e as informações mais relevantes coletadas desses indivíduos são incluídas no estudo, a pesquisa adquire grande potencial de contribuição efetiva para novos questionamentos e para futuras conclusões. Esses tipos de estudos abarcam uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas, observações, principalmente a observação participante.

Nesta pesquisa adotamos o estudo de caso no tipo descritivo (YIN, 2010; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) pela necessidade de compreender como a diversidade musical se manifesta na dinâmica de trabalho na EMM, a partir das descrições e análises dos fenômenos musicais e culturais em seu contexto real. Logo, a análise de documentos, das observações participantes e dos relatos em entrevistas foi ação reflexiva que trouxe descrições de falas, ideias e percepções para possíveis questionamentos e desdobramentos que implicam pensarmos a diversidade no próprio campo da educação musical.

Assim, este estudo dispôs dos seguintes procedimentos de coleta de dados: 1) a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Ementa curricular de música da instituição; 2) a observação participante; 3) o uso de questionários e de entrevistas semiestruturadas. A triangulação formulada por tais procedimentos constituiu um procedimento propício e primordial para a futura análise dos dados capturados no campo empírico. (MINAYO, 2013; FREIRE, 2010; TRIVIÑOS, 2011; VERGARA, 2009).

3.3 - Procedimentos da pesquisa

A análise documental

De acordo com Freire (2010), a possibilidade de observar e de comparar dados provenientes de diferentes tipologias de documentos está na base de qualquer processo de análise documental. A autora destaca que:

os documentos não são tratados, nas pesquisas subjetivistas como portadores de verdades absolutas. As informações obtidas através de documentos escritos (ou outros), nessas pesquisas, são levantadas, sistematizadas e interpretadas pelo pesquisador, com base no referencial teórico adotado, ou, conforme os dados se revelem, novos referenciais podem ser requisitados. (FREIRE, 2010, p. 41).

De acordo com Meirinho e Osório (2010), nos estudos de caso a análise documental é um importante procedimento para “contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 62). A partir dessa lógica, os documentos, como o PPP e a Ementa da EMM, foram relevantes fontes de análise

nessa pesquisa, uma vez que, propiciaram ao pesquisador a construção de uma reflexão a respeito dos seus princípios teóricos e metodológicos, verificando nesses princípios como o fazer musical na EMM interage com a diversidade musical na natureza do ensino e da aprendizagem em música.

A observação participante

De acordo com Triviños (2011) a observação participante é um instrumento de coleta de dados típico das pesquisas qualitativas. O autor aponta que tal procedimento pode colocar em foco uma determinada instituição, como uma escola, ou parte desta instituição, como por exemplo, a sala de aula desta escola. Outro foco de análise, segundo o autor, pode ser um grupo de professores que atua em um determinado espaço educacional e/ ou o uso de procedimentos metodológicos no ensino de uma determinada área de conhecimento.

Entendemos a observação participante nessa pesquisa como uma forma de construção de uma relação direta com os interlocutores no ambiente da sala de aula. Neste sentido, compreendemos que tal procedimento, “sem dúvida modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.” (MINAYO, 2013, p. 70). Além disso, a observação participante apresenta também como ponto fundamental, a necessidade que o pesquisador tem de relativizar o espaço onde provém, “aprendendo a se colocar no lugar do outro” (MINAYO, 2013, p 70), apesar de não nos surpreendermos com a possibilidade de ser interpretada como um inconveniente ao se tratar de uma observação de ações profissionais em sala de aula.

Para o planejamento inicial da observação participante, utilizamos dois critérios de rigor ao escolher as disciplinas a serem observadas. O primeiro critério se referiu à aproximação do conteúdo musical com as questões de relevância social e cultural constatada na análise da ementa pedagógica da escola. Neste caso, a disciplina Música e Sociedade foi escolhida para a observação, uma vez que apresentava esses aspectos de interesse da pesquisa. O segundo critério foi consequência do primeiro ao considerarmos necessário observar outra disciplina que não apresentasse inicialmente, do ponto de vista documental, essa aproximação entre o fazer musical e questões de relevância social, cultural. Ao mesmo tempo, que fosse ministrada por um professor com mais de três anos de experiência de trabalho na escola. Nesse caso, a disciplina Ensino Coletivo de Violão foi escolhida para fazer a observação.

Após a ocorrência da recusa de participação na pesquisa por parte de um estudante e uma estudante da disciplina Música e Sociedade no primeiro momento de conversa com a turma sobre as ações de pesquisa no espaço, impedindo a observação na referida aula, foi

necessário efetuar mudanças no plano metodológico da observação participante. Sobre essa recusa dos estudantes no campo empírico da pesquisa, apresentaremos o desdobramento deste momento na seção “*Tensões multiculturais no campo empírico*” no capítulo 4 - EMM: identidade institucional.

Sendo assim, outra disciplina foi escolhida para ser observada no lugar da disciplina Música e Sociedade. Logo, as disciplinas definitivas para observação foram: Ensino Coletivo de Guitarra e Ensino Coletivo de Violão como mostramos no quadro abaixo:

Disciplina	Dia e horário	Alunos por turma
Ensino Coletivo de Guitarra	Quarta-feira/ 10:30	2 alunos
Ensino Coletivo de Violão	Terça-feira/ 14:30	6 alunos

Quadro 8 - Disciplinas observadas

No planejamento inicial contávamos com a observação de oito aulas de cada professor, entretanto, uma das aulas do professor de violão não foi possível observar em função da falta de todos os alunos, fato ocorrido em função de operação policial nas mediações do complexo de favelas de Manguinhos. Nesse dia seus alunos ficaram com medo de irem à escola em meio ao cenário de violência no local.

Sendo assim, foram observadas oito aulas de guitarra e sete aulas de violão. Nos dois quadros abaixo apresentamos os dias de observação das aulas e os temas centrais contemplados em cada aula à luz da nossa percepção sobre o que foi abordado em cada aula.

AULAS COLETIVAS DE GUITARRA	
Dia das aulas	Tema(s) e/ ou músicas abordados nas aulas
06/06/2018 (Aula 1)	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem harmônica das músicas “Proibida pra mim” (Charlie Brown Jr.) e “Tempo Perdido” (Legião Urbana)
13/06/2018 (Aula 2)	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da abordagem da música “Tempo Perdido” (Legião Urbana); Momento de escolha de outras músicas para trabalho em sala de aula.
21/06/2018 (Aula 3)	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem da música “Evidências” (Chitãozinho e Xororó). A escolha dessa música foi realizada na aula anterior.
Julho	Período de recesso
08/08/2018 (Aula 4)	<ul style="list-style-type: none"> Recapitulação da progressão harmônica da música “Evidências” (Xitãozinho e Xororó); Escolha de outra música sugerida pela aluna: “Cigana” (Raça Negra)
22/08/2018 (Aula 5)	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem das músicas “Evidências” (Chitãozinho e Xororó) e “Cigana” (Raça Negra) – sequência harmônica das músicas
29/08/2018 (Aula 6)	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da abordagem das músicas “Evidências” (Chitãozinho e Xororó) e “Cigana” (Raça Negra)
05/09/2018 (Aula 7)	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem de uma música religiosa trazida pela aluna. Música escolhida foi “Grandioso és tu” (Autor desconhecido) – progressão

	harmônica da música.
12/09/2018 (Aula 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da abordagem da música “Grandioso és tu” (Autor desconhecido); • Abordagem da música “Evidências” (Chitãozinho e Xororó)

Quadro 9 - Aulas coletivas de guitarra e assuntos centrais das aulas

AULAS COLETIVAS DE VIOLÃO	
05/06/2018 (Aula 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de dedilhado com dois acordes (E B7) por meio de canções do cancionista; • Abordagem da música “La bela Luna” (Os Paralamas do Sucesso) – Abordagem harmônica envolvendo os mesmos acordes (E B7)
12/06/2018 (Aula 2)	Os alunos faltaram
19/06/2018 (Aula 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da abordagem da música “La bela Luna” (Os Paralamas do Sucesso) – técnicas e exercícios para mudança dos acordes
Julho	Período de recesso
14/08/2018 (Aula 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem de três acordes (A D E) para execução da música “Trem Bala” (Ana Vilela)
21/08/2018 (Aula 5)	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da progressão harmônica da música “Trem Bala” (Ana Vilela)
28/08/2018 (Aula 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da execução da música “Trem Bala” (Ana Vilela)
04/09/2018 (Aula 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação de arranjo da música “Trem Bala” (Ana Vilela)
11/09/2018 (Aula 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio geral para a apresentação da música “Trem Bala” (Ana Vilela) – Realização do arranjo da música.

Quadro 10 - Aulas coletivas de violão - dias e assuntos centrais das aulas

As aulas de cada turma foram observadas com o intuito de possibilitar a aproximação com as práticas vividas cotidianamente pelos docentes. Durante as observações não houve a participação ativa do pesquisador no processo de ensino-aprendizagem. Nas duas turmas os estudantes e professores sentavam em círculo enquanto o pesquisador permanecia fora do círculo, mais afastado. Apesar de a relação próxima entre o pesquisador desta pesquisa e professores observados, não houve intervenção que modificasse qualquer procedimento metodológico nas aulas.

Como instrumento de observação, foi utilizado um diário de campo para o registro das informações, falas, percepções, abordagens e procedimentos desenvolvidos nas aulas. As informações contidas no diário foram utilizadas para fazer a análise qualitativa do fenômeno estudado e garantir a confiabilidade dos dados levantados e interpretados no campo empírico (MINAYO, 2013; FREIRE, 2010).

O questionário

Conforme afirmam Freire (2010) e Vergara (2009) os questionários são particularmente úteis quando se deseja obter informações de um número maior de indivíduos acerca do fenômeno de estudo. Neste estudo, o questionário foi aplicado a fim de “alimentar uma observação.” (VERGARA, 2009, p. 41). Nesse caso, buscamos com esse procedimento, ampliar as reflexões sobre o que foi observado nas aulas dos dois professores na EMM. Seguindo essa perspectiva, o uso do questionário nesse contexto teve como intuito fornecer uma visão mais global sobre como o corpo docente da EMM compreende e age diante da diversidade musical nas práticas educativas.

O questionário foi constituído com três perguntas abertas que buscaram respostas livres, verificando a posição dos professores frente a aspectos multiculturais que são inerentes ao conhecimento do fenômeno estudado. O questionário foi enviado por e-mail para todos os docentes da instituição, sendo nove docentes. Desses nove, seis responderam o questionário que foi formulado com as seguintes perguntas:

- 1) O que é que você entende por diversidade?
- 2) Como encontrar estratégias para trabalhar com a diversidade nas suas aulas na EMM?
- 3) Quais são os aspectos positivos e/ ou negativos nesse processo de ensino e aprendizagem com a diversidade em música?

Com essas perguntas compreendemos e interpretamos como as formas de manifestação da diversidade estão presentes e inter-relacionadas na prática dos professores assim como as possibilidades, estratégias e limites encontrados no trabalho com a diversidade musical, seus aspectos positivos e/ ou negativos encontrados durante suas ações educativas.

As respostas nos mostraram como tal fenômeno se manifesta no trabalho pedagógico a partir das percepções dos professores, além de revelar outras questões que foram aprofundadas nas entrevistas com os professores que tiveram suas aulas observadas.

As entrevistas

Com as entrevistas semiestruturadas buscamos extrair dos sujeitos envolvidos, relatos que revelaram suas percepções, valores e sentimentos, de modo a conduzir reflexões geradas em torno da pesquisa. As entrevistas realizadas com os membros da coordenação, com a professora que atua como apoio pedagógico da escola, com os professores e com a aluna de guitarra, foram individuais. Inicialmente a turma de guitarra comportava dois alunos. Com saída de um aluno por motivos de saúde, as aulas de guitarra se voltaram para um formato individual. Com os cinco estudantes da turma de violão, realizamos uma entrevista

coletiva. O discurso dos alunos durante a realização da entrevista não apresentaram divergências. Percebemos que houve um fluxo de concordâncias a partir do que era exposto no diálogo entre os interlocutores. Por outro lado, o caráter coletivo da entrevista nos revelou dados relevantes referentes a um período de tempo maior que o proposto para observação, além de suscitar opiniões e percepções acerca de questões para além dos muros da escola enriquecendo as informações sobre a realidade, fornecendo uma base de reflexão para além do que foi observado.

Utilizamos um gravador para garantir o registro fidedigno do material coletado nas entrevistas, sendo este um procedimento crucial “para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada.” (MINAYO, 2013, p. 69). Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e enviadas, junto aos seus respectivos áudios gravados, via e-mail para os professores entrevistados como forma de conferirem o material disponibilizado na presente pesquisa.

Nas entrevistas constou um roteiro com perguntas chave que puderam suscitar outras perguntas mediante a resposta dos entrevistados, provocando assim uma abertura subjetiva e reflexiva sobre o assunto. As entrevistas foram realizadas em locais distintos os quais foram escolhidos em comum acordo entre o pesquisador e o participante.

No momento inicial de cada entrevista iniciamos uma breve conversa com intuito de “aquecimento” (MINAYO, 2013, p. 67) como forma de criar um ambiente de espontaneidade na entrevista. Logo em seguida, foram explicados ao participante os motivos da pesquisa e o porquê de sua realização na escola, a justificativa pela escolha do entrevistado, mostrando-lhe os critérios utilizados para essa escolha e a garantia do anonimato, uma vez que as contribuições individuais fazem sentido ao conjunto do trabalho, por isso os nomes reais não precisariam ser ditos e divulgados na pesquisa. Essa conversa teve como objetivo também orientar a condução da entrevista, explicando que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as perguntas abririam brechas para outras ideias que poderiam surgir no desenrolar da entrevista. O roteiro das entrevistas encontra-se nos anexos da tese.

Nos capítulos 4 e 5 que conferem a parte empírica e analítica da pesquisa, estão contidos recortes transcritos das falas dos entrevistados a partir das temáticas que conduzem as reflexões do estudo em diálogo com o referencial da pesquisa. Nesses recortes, em alguns casos, evitamos manter a repetição excessiva de termos que funcionam como conectivos muito comuns na oralidade, bem como: *né, tá, então* e alongamento de vogais, que pudessem comprometer a fluência da transcrição, leitura e, conseqüentemente, a compressão do que foi dito pelos interlocutores, além de não serem objetos da presente investigação. Conforme recomenda Rocha (2012, p. 103), “a função que a transcrição exerce no texto e os objetivos a

serem alcançados com seu uso devem ser levados em consideração para os critérios a serem adotados”.

Nisso, optamos pela transcrição na ortografia padrão (como consta no dicionário) respeitando as construções de frases empregadas, como destaca também Penna (2015) em suas experiências de pesquisas no campo da educação musical. Assim, como destaca Rocha³³ (2012), sobre o tratamento dado às transcrições, recorremos a correções ortográficas, uso de pontuação e acentuação quando achamos necessário, por entendermos que tais correções não alterariam o sentido interpretativo do que foi exposto oralmente pelo entrevistado.

Por outro lado, a transcrição de determinadas expressões (como *risos*, por exemplo), repetição de palavras ou verbos foram valorizadas como elementos inerentes ao processamento das ideias e percepções dos sujeitos no momento da entrevista, que foram pertinentes às reflexões e aprofundamentos de assuntos de interesse do estudo. Nesses casos, o registro “ao pé da letra” (MINAYO, 2013, p. 69) pôde nos ajudar a ter uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada. Esse tipo de registro nos forneceu elementos para analisar situações e fatos que são familiares ao entrevistado, vivenciados no atual momento da pesquisa ou que já foram vivenciados em períodos anteriores.

Para a escrita textual da fala dos participantes, utilizamos o padrão *itálico* acompanhado da sigla ou nome fictício que identifica o participante da pesquisa. Os depoimentos mais longos, que passam de três linhas, estão em recuo como citação direta redigidos na fonte 11. Os depoimentos dentro dos limites das três linhas permanecem no corpo do texto entre aspas, seguindo a fonte 12. As demais citações, relacionadas às transcrições de textos dos documentos e aos próprios estudos que dialogam com as análises, estão no formato padrão como em todas as partes da tese. Utilizamos esse procedimento como forma de situarmos nas análises, quais transcrições provêm da oralidade e quais estão vinculadas aos textos escritos.

A triangulação

³³ A pesquisa de Rocha (2012) traz uma descrição detalhada sobre o processo de transcrição utilizado pela pesquisadora diante de documentos históricos e cartas pessoais da educadora musical Liddy Chiapparelli Mignone endereçadas a Mario de Andrade. A educadora apresenta seus critérios que foram fundamentais para o entendimento da transcrição como um método que exige do pesquisador, domínio, coerência e, antes de tudo, ética, sobre o que está sendo analisado, em função dos objetivos de pesquisa que pretende, a partir da análise de tais transcrições. A metodologia utilizada pela pesquisadora traz aproximações à nossa realidade investigativa, por estarmos diante de percepções pessoais que delineiam assuntos variados, os quais são cuidadosamente interpretados por nós, neste estudo.

A triangulação é uma técnica metodológica que visa ampliar o leque de informações provenientes de fontes distintas, oferecendo ao pesquisador diferentes pontos de vista o que reforça critérios de rigor importantes na pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2011; CANEN, IVENICKI, 2016; FREIRE, 2010).

De acordo com Freire (2010), esse procedimento metodológico conta com a interação de outros referenciais para a análise dos dados.

Diferentes fontes de informação (sujeitos internos ou externos ao processo, documentos escritos etc.) propiciam diferentes ângulos de visão e, portanto, favorecem o aprofundamento e o enriquecimento das conclusões de pesquisa, o que torna a triangulação uma estratégia metodológica interessante para as abordagens qualitativas em especial. (FREIRE, 2010, p. 32).

Os documentos institucionais, portanto, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas e questionários passaram por uma análise triangular com o objetivo de aprofundar e enriquecer as conclusões a respeito do fenômeno estudado.

Acrescentamos a essa triangulação, nossas memórias, fruto das vivências sociais e pedagógicas anteriores ao período da pesquisa como integrante do grupo atuante nas funções de professor de baixo elétrico e membro do apoio pedagógico na instituição. Pensamentos e lembranças sobre fatos e acontecimentos na instituição foram elementos incorporados a partir do movimento de análise do material coletado. A interação pesquisador/ instituição se tornou inevitável na análise uma vez que fizemos parte de muitas das ações desenvolvidas na EMM. O registro dessas memórias ocorreu à medida que fomos analisando o material, seja a partir dos escritos do diário de campo ou das análises documentais e das entrevistas. Permitimo-nos adentrar em situações que surgiram nas análises, uma vez que nos colocamos como integrante do grupo que assumiu diferentes funções ao longo da trajetória³⁴ na escola.

Nossos marcadores identitários visualizados neste estudo como professor, membro do apoio pedagógico e pesquisador, deslocaram dimensões de análises acerca das situações vivenciadas na pesquisa a ponto de contrapor ou reforçar algo expresso pelas fontes de análise. Nesse sentido, em todas as fontes analisadas, nos colocamos interativamente com

³⁴ A pesquisadora e educadora Regina Marcia Simão Santos, em seu capítulo *Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática*, do livro *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical* (SANTOS, 2012) aborda metodologicamente seu texto a partir da sua própria memória como educadora. Em uma abordagem da sua própria história como professora de música da escola básica nos anos de 1960 e, desde 1973, como formadora de professores, a autora apresenta uma retrospectiva histórica da educação musical se colocando como parte constituinte desse processo em diálogo com fatos, documentos e personagens desse período. Em nossa pesquisa nos aproximamos dessa perspectiva metodológica por se tratar de um estudo inserido em um organismo vivo, como a EMM, concebida, estruturada e organizada pelos atores que projetaram suas ações acerca de aprendizados e das relações constituídas nela. Nessa relação o presente pesquisador se insere como parte dessa história.

vivências percorridas por nós em momentos ou situações que se desenrolaram ao longo de diferentes períodos anteriores a execução da pesquisa. Nossas memórias puderam aprofundar assuntos mencionados pelos participantes, explorando um maior leque de reflexão acerca das questões levantadas no estudo, gerando uma visão mais global sobre determinados aspectos analisados.

A triangulação proporcionou um movimento de análise flexível possibilitando cruzar os dados extraídos dos respectivos procedimentos, ampliando as possibilidades de reflexividade do pesquisador e sua aproximação com a realidade estudada.

3.4 - Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa, sujeitos que contribuíram de forma direta para a construção e/ ou desenvolvimento da EMM enquanto espaço de ensino, pesquisa e desenvolvimento humano e social. Após uma breve conversa com todos os sujeitos sobre a natureza da pesquisa no espaço, seus objetivos e métodos utilizados, foram entregues o *Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido* (TCLE) para decidirem sobre suas participações e autorizarem suas respectivas participações na pesquisa. Esse termo é parte documental apresentada ao comitê de ética da UNIRIO regido pela resolução de nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde³⁵, que por seguinte, aprovou a realização da pesquisa sob o parecer de nº 2.989.773. A aplicação desse termo se configura como procedimento feito a partir de normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O documento está nos anexos desta tese.

Sendo assim, contamos com a participação de seis professores, dois membros da coordenação, um membro do apoio pedagógico e seis estudantes. Para complementar e aprofundar questões sobre como surgiu a EMM, sobre a construção da proposta como projeto de extensão e espaço educativo, contamos com um ex-integrante da escola em uma entrevista. Esse participante colaborou para o início da parceria da Rede CCAP com a Escola de Música da UFRJ, ao longo do ano de 2007.

Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, convencionamos os seguintes procedimentos: utilizamos a letra P seguida de um número (P1, P2, P3, e assim por diante) para todos os professores que responderam aos questionários, inclusive os que tiveram suas aulas observadas e participaram das entrevistas. Utilizamos a

³⁵ Essa resolução estabelece a Plataforma Brasil [online] como “sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP, integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP.” (BRASIL, 2012, p. 8).

siga CA para a coordenadora administrativa e membro da comunidade de Manguinhos, CP para o atual coordenador pedagógico, representante da UFRJ e AP para um dos membros do apoio pedagógico da escola. Para estudantes, foram utilizados nomes fictícios. Para o ex-integrante que participou da construção da escola, utilizamos a letra E.

O quadro abaixo ilustra de forma mais clara as identificações dos participantes da pesquisa:

Sigla	Participante	Tempo de atuação na instituição	Forma de participação	
P1	Professor	7 meses ³⁶	Questionário	
P2	Professor	7 anos	Questionário	
P3	Professor	9 anos	Questionário	
P4	Professor	9 anos	Questionário/ Entrevista	
P5	Professor	9 anos	Questionário/ Entrevista/ Aula observada	
P6	Professor	9 anos	Questionário/ Entrevista/ Aula observada	
CA	Coordenadora Administrativa	10 anos ³⁷	Entrevista	
CP	Coordenador Pedagógico	9 anos	Entrevista	
AP	Apoio Pedagógico	10 anos	Entrevista	
E	Ex-membro da Escola	1 ano (2008 a 2009) ³⁸		
Amália	Aluna	4 meses	Entrevista/ observada	Aula
Camilo	Aluno	3 meses	Entrevista/ observada	Aula
Conrado	Aluno	3 meses	Entrevista/ observada	Aula
Nuno	Aluno	3 meses	Entrevista/ observada	Aula

³⁶ A utilização do questionário teve como objetivo obter uma visão mais global sobre o entendimento da diversidade musical na EMM. Por isso, este instrumento de coleta de dados foi dirigido a todos os professores da escola. Dos nove professores, seis responderam. Neste caso, o professor (P1), apesar dos sete meses de trabalho na escola, tem sua participação na pesquisa por atender esse critério.

³⁷ Este período de 10 anos está contabilizado a partir de 2008, ano de início da EMM. Entretanto, a coordenadora administrativa CA é membro da comunidade e atua na Rede CCAP desde 2003 com ações de desenvolvimento social e humano.

³⁸ Este período está associado à atuação do ex-membro da escola durante sua passagem pela instituição que durou cerca de um ano. Porém, sua atuação de diálogo institucional (UFRJ e Rede CCAP) tem seu início em 2007, ano em que o projeto começa a ser elaborado.

			observada	
Teodoro	Aluno	8 anos	Entrevista/ observada	Aula
Santiago	Aluno	4 meses	Entrevista/ observada	Aula

Quadro 11 - Participantes da pesquisa

Durante a realização das entrevistas, algumas pessoas que não participaram da pesquisa, foram citadas por alguns entrevistados, por apresentarem algum laço de aproximação a respeito de determinados aspectos voltados à EMM. Como forma de também preservar a identidade dessas pessoas, utilizamos o mesmo procedimento, identificando-as com a sílaba *Pe* (sílabas inicial da palavra **p**essoa) seguida de um número entre parênteses, sendo: *Pe (1)*, *Pe (2)*, *Pe (3)*, e assim por diante. No momento em que essas pessoas são citadas nos recortes transcritos das entrevistas, destacamos uma nota de rodapé para sinalizar que esta não participa da pesquisa, porém foi citada por ser parte relevante na construção discursiva de fatos ou momentos voltados à EMM.

3.5 - Procedimento de análise dos dados

Para início de análise dos dados foi realizada uma leitura exploratória de todas as informações contidas nos materiais utilizados para a coleta dos dados, sendo eles: os documentos institucionais, o diário de campo utilizado nas observações das aulas, as entrevistas transcritas e os questionários respondidos pelos professores. Os materiais foram inteiramente lidos com o objetivo de obter uma visão mais geral dos assuntos contidos e de criar maior familiaridade com estes com base no referencial conceitual da pesquisa. Logo em seguida, foi realizada uma leitura mais detalhada, buscando a identificação de palavras, expressões e trechos que fossem relevantes e considerados importantes para análise posterior. Pequenas anotações foram feitas acerca dessas palavras, expressões e trechos transformando-as em dados para a criação de temas, categorias e subcategorias de análise.

Com base no referencial teórico da pesquisa e no procedimento de análise, estabelecemos dois capítulos guiando a narrativa crítica e analítica do presente estudo. Cada capítulo carrega uma linha temática que norteia a análise, sendo: EMM: identidade institucional e Concepções de Ensino de Música na EMM.

Desses capítulos foram extraídas seções que contemplaram os assuntos de interesse da pesquisa. As seguintes seções *Tensões multiculturais no campo empírico* e *Os desafios da pesquisa no paradigma multicultural* emergiram a partir da própria inserção no campo

empírico como pesquisador, provocando decisão de mudança acerca do que foi vivenciado durante a empiria da pesquisa. Abaixo seguem figuras representativas dos referidos capítulos:

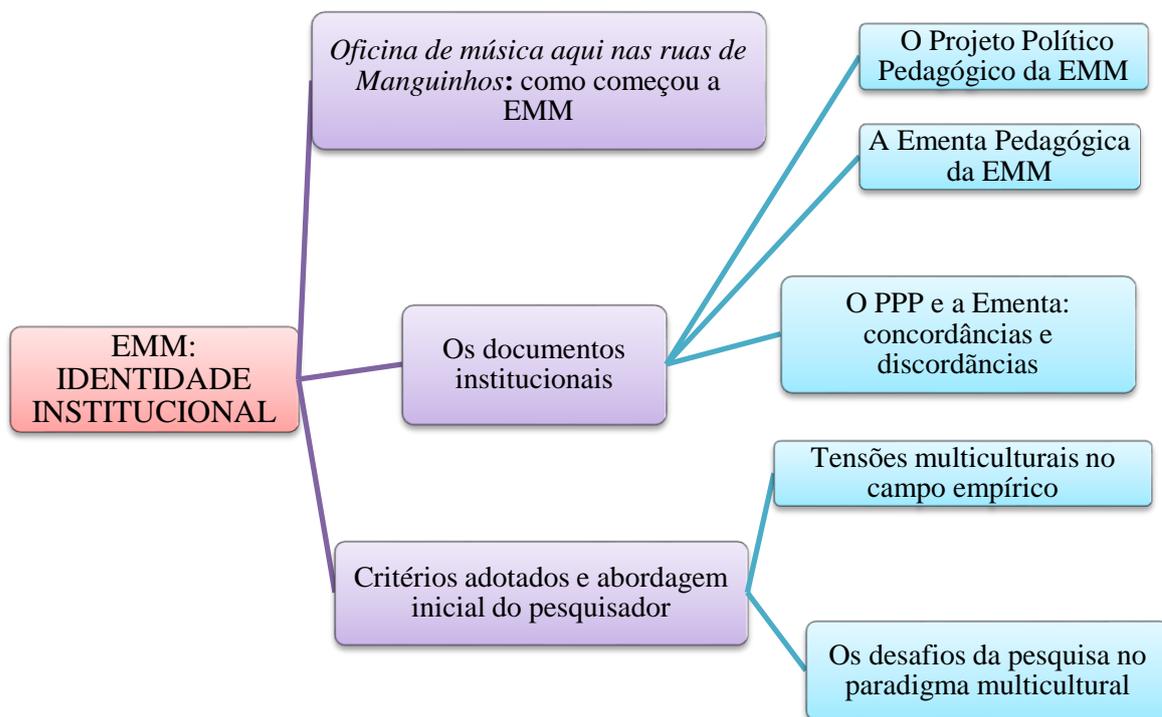


Figura 1 - EMM: identidade institucional

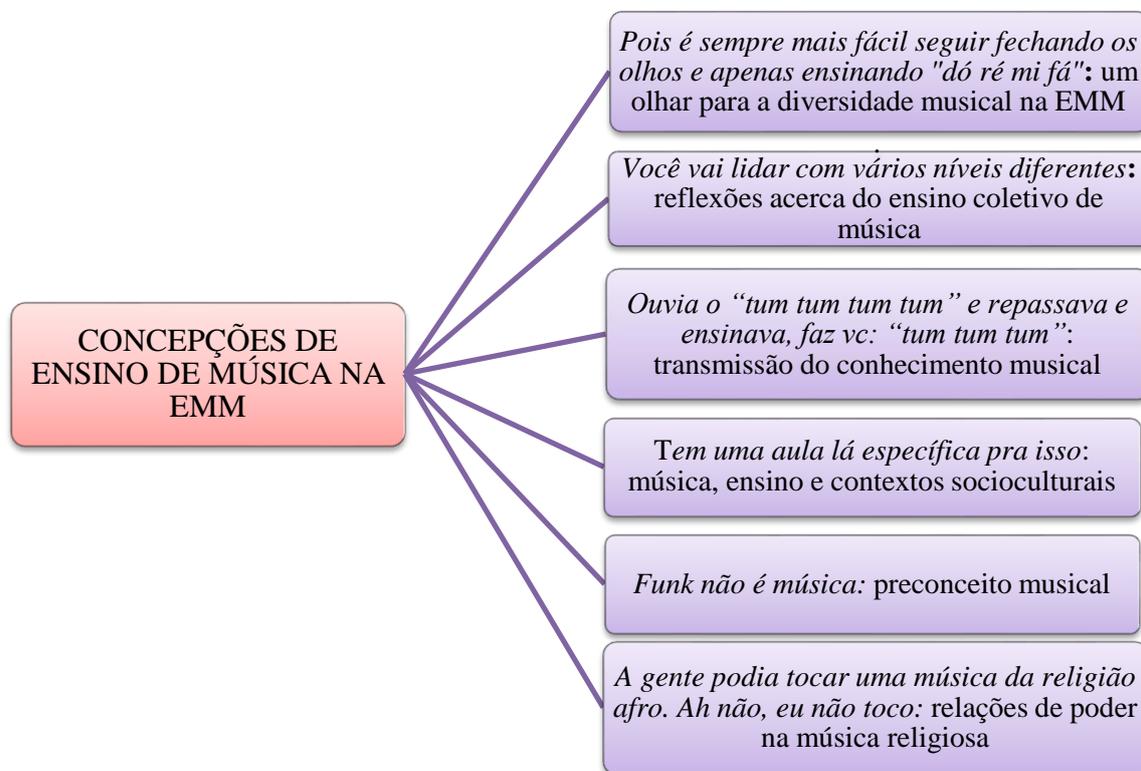


Figura 2 - Concepções de ensino de música na EMM

3.6 - Análise e interpretação dos dados

Os dados coletados por meio dos diferentes procedimentos foram triangulados nessa análise como uma forma sistemática de buscar diferentes ângulos de visão sobre o mesmo fenômeno. A análise documental, os depoimentos registrados nos questionários, as percepções registradas nas entrevistas, as falas e procedimentos didático-metodológicos registrados nas observações das aulas, acompanham reflexões articuladas com os propósitos da pesquisa e com o nosso referencial teórico.

A descrição analítica das observações das aulas trouxe para esta narrativa as falas dos professores e estudantes em alguns momentos pontuais das aulas além de situações que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem que evocaram aspectos importantes a serem analisados acerca do fenômeno estudado. Há momentos em que a situação descrita está parafraseada e em outros momentos há o recorte fidedigno da fala do participante da pesquisa. Os dados coletados nas observações estão triangulados com os dados das demais fontes citadas anteriormente.

Considerando o momento de análise dos dados como etapa final do processo da investigação (GOMES, 2013), se torna importante reportarmos a um aspecto que se refere aos momentos finais de análise em que nos deparamos com novidades que emergiram no campo, sobretudo representadas em palavras, termos ou situações que não se aproximaram do referencial já trabalhado na fase inicial do estudo. Em função disso, a interpretação, em certos momentos nos levou o acréscimo de outras leituras para conduzir a compreensão de forma cuidadosa aos propósitos do estudo.

Dessa forma, em alguns casos, acrescentamos na análise, estudos que não compõem o arcabouço teórico da pesquisa, mas nos revelam argumentos relevantes que nos ajuda a compreender o fenômeno, enriquecendo nossa análise a partir do diálogo com próprio referencial conceitual da pesquisa. Nesses casos, no primeiro momento em que citamos esses estudos no corpo do trabalho, apontamos uma nota de rodapé citando autor e obra.

Lembramos que os dois capítulos de análise e suas seções são partes de um fenômeno dinâmico, híbrido e subjetivo. A divisão desse fenômeno por meio desses capítulos é apenas uma forma de direcionar didaticamente a narrativa da tese. A ordenação desses capítulos, seguindo seus temas, segue de forma a orientar o leitor sobre os assuntos de interesse da pesquisa, sem necessariamente seguir uma ordem precisamente cronológica dos acontecimentos. Todos os capítulos trazem reflexões que fornecem um conhecimento mais amplo sobre as questões que envolvem a EMM e sua interação com a diversidade musical.

CAPÍTULO 4 - A EMM: IDENTIDADE INSTITUCIONAL

Este capítulo concentra as reflexões sobre a EMM, seu surgimento enquanto espaço educativo ligado a Rede CCAP e, sua dimensão como espaço de pesquisa estabelecido nas parcerias com a UFRJ e com a FIOCRUZ. O desenrolar dos interesses interinstitucionais, movido pelas ações dos atores sociais que participam desta pesquisa, guiam a narrativa desse capítulo. Este é atravessado por assuntos que percorreram fatos, momentos e situações envolvendo as relações, interações e tensões presentes no ambiente da EMM.

O movimento de análise neste capítulo nos levou a atravessar períodos que vão desde momentos anteriores à construção da escola até fatos recentes que ocorreram no ano de 2018, em que transcorreu a presente pesquisa. Assim, o capítulo está dividido em três seções, sendo: 4.1) *Oficina de música aqui nas ruas de Manguinhos*: como começou a EMM; 4.2) Os documentos institucionais; e 4.3) Critérios adotados e abordagem inicial do pesquisador. As seções 4.2 e 4.3 se dividem em respectivas subseções, sendo: 4.2.1) O Projeto Político Pedagógico da EMM; 4.2.2) A Ementa Pedagógica da EMM; 4.2.3) O PPP e a Ementa: concordâncias e discordâncias; 4.3.1) Tensões multiculturais no campo empírico e; 4.3.2) Os desafios da pesquisa no paradigma multicultural.

Nessas seções descrevemos e analisamos aspectos inerentes aos objetivos da escola como espaço de desenvolvimento humano e seus documentos que regem os princípios do trabalho desenvolvido. Além disso, apresentamos os critérios iniciais para a escolha das observações das aulas que se estabeleceram a partir da análise documental, as tensões que ocorreram no campo empírico, desencadeando um redirecionamento metodológico da pesquisa.

4.1 - *Oficina de música aqui nas ruas de Manguinhos*³⁹: como começou a EMM

Apesar de os estudos de Moura (2009), Jardim (2014) e Corrêa (2011) abordarem a trajetória da EMM enquanto projeto de extensão da UFRJ na comunidade de Manguinhos, ambos não descrevem como a escola se constituiu como projeto desde as primeiras experiências de membros da comunidade na construção da proposta até a consolidação das parcerias institucionais que apoiariam o mesmo. Consideramos relevante apresentarmos depoimentos que relatam fatos e experiências vivenciadas entre os sujeitos envolvidos na construção do projeto para descrever e analisar seu percurso enquanto instituição musical em Manguinhos. As diferentes visões dos atores sobre a construção da escola nos ajudam a

³⁹ Apresentamos como título dessa seção, o recorte de fala da coordenadora administrativa CA para conduzir os assuntos tratados nessa parte do capítulo. A transcrição da sua fala nesse título representa a construção de ideias e reflexões dos assuntos tratados a partir das falas dos interlocutores que participaram da pesquisa.

compreender os interesses, as intenções e a concepção de trabalho, associados ao fazer musical no referido espaço.

Assim, a coordenadora administrativa CA inicia sua entrevista falando do início das ações na comunidade:

a Rede CCAP tem um histórico de ações de práticas de desenvolvimento nesse território há mais de 30 anos. É uma relação de resistência mesmo, porque 30 anos a gente estava saindo daquela história de militarismo, de crescimento de movimentos sociais, a perseguição né... as pessoas dos movimentos sociais, parecia sempre como se fosse uma fala contrária. Falar de desenvolvimento, direitos humanos e protagonismo num lugar de favela é sempre um desafio, ainda mais naquele tempo (CA⁴⁰).

A entrevistada traz na memória um depoimento que nos leva a refletir sobre o contexto político e social na época, aproximadamente na década de 80, no período pós-ditadura junto à relação do crescimento dos movimentos sociais em posição de resistência no lugar de protagonismo em região de favela. Dentre esses movimentos sociais, englobamos as ONG's (Organização Não Governamental), centros comunitários e as OSCIP's (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) como a Rede CCAP (Rede de empreendimentos sociais para o desenvolvimento socialmente justo, democrático e sustentável) enquadrados no que Montaño (2002) chama de “terceiro setor” (p. 14).

O autor faz um debate crítico acerca do emprego do termo, uma vez que o mesmo não compõe a visão de totalidade da esfera social. Esse termo acaba referindo-se a organizações de um determinado setor da sociedade ao invés de jogar luzes à função social empreendida por essas organizações. Além disso, muitas vezes mascara interesses hegemônicos da esfera privada que sustentam intenções lucrativas se distanciando do real enfrentamento das questões sociais inerentes a este setor da sociedade civil. O conceito de terceiro setor está baseado na premissa neoliberalista norte americana que surge em 1.978 por John D. Rockefeller III e chega ao Brasil por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho, revelando uma estreita aproximação do conceito com grandes instituições ligadas ao capital financeiro. Isso nos revela que tal conceito foi “cunhado por interesses *intelectuais orgânicos do capital*, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia.” (MONTAÑO, 2002, p. 53, grifo do autor).

Esse termo foi construído a partir de um recorte social em esferas, constituindo o *terceiro setor* caracterizado pelas entidades, organizações e espaços comunitários representados pela sociedade civil; o chamado *segundo setor* associado ao mercado privado que vincula seus interesses lucrativos nas ações desempenhadas por essas organizações e o

⁴⁰ Relembramos, conforme exposto no capítulo 3, que, os recortes das falas dos entrevistados estão redigidos em itálico como forma de diferenciar as transcrições que provem da oralidade das transcrições associadas aos textos escritos.

primeiro setor, representado pelo Estado dentro das esferas públicas Federal, Estadual e Municipal que instituem processos de parcerias com as instituições envolvidas. (MONTAÑO, 2002). A dicotomia entre público/ privado como resposta às crises econômicas e a forte pressão do mercado por maior lucratividade frente às demandas sociais, fez gerar esse terceiro setor que, por sua vez, acaba desempenhando de forma terceirizada, funções ora atribuídas ao Estado em termos de política pública.

Esse tipo de definição reduz a compreensão de integração mútua dessas esferas no plano estrutural da sociedade em sua totalidade. Por outro lado, nos ajuda a compreender como as ONG's estão situadas nessa relação de interesses entre o social (sociedade civil), o privado (mercado) e o público (Estado). O ponto de debate crítico situado por Montañó (2002) se associa aos interesses lucrativos que estão por trás das ações sociais de ONG's, protagonizados por grandes empresas que financiam projetos em troca de redução de impostos, de maior potencial no cenário corporativo e maior visibilidade no campo da propaganda⁴¹.

Apesar de o estudo crítico do autor apontar um fenômeno vigente nos trabalhos desenvolvidos por ONG's, de uma maneira geral, há organizações realmente comprometidas com setores subalternos e com o desenvolvimento e ampliação dos direitos sociais, como faz a Rede CCAP nesses anos de atuação manifestada por iniciativas geridas pelos próprios membros comunitários:

a gente fazia oficina de música aqui nas ruas de Manguinhos, buscávamos uma tenda branca, aquelas de churrasco e a gente ia pras ruas de Manguinhos. Só que daí, a gente sentiu a necessidade de mostrar pro território⁴² que era produzido dentro das oficinas, então surge o 'Música na Calçada' e gente começou em 2003, em 2004 surge a proposta (CA).

A fala da entrevistada revela a ação inicial que estimulou a proposta de desenvolvimento de um programa chamado Casa Viva⁴³ nos anos de 2003 e 2004. O programa congrega até hoje ações educativas de arte, literatura e música, funcionando como

⁴¹ Cabe pensarmos em grandes instituições e fundações que manipulam o poder do lucro a partir do apoio a projetos sociais, bem como a Fundação Roberto Marinho com o projeto *Criança Esperança*, a Parmalat, a Fundação Ronald Mc Donald, a fundação Bradesco, dentre outras que fogem à memória neste momento.

⁴² Sob nossa análise, tal termo transmite a ideia de pertencimento ao lugar que representa culturalmente seus valores a partir das atribuições dos significados de suas experiências sociais. De acordo com Cunha (2008), “o lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (p. 185). Para mais detalhes sobre o assunto, ver CUNHA, M. *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. Educação (Unisinos), volume 12, número 13, set-dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.Unisino.br/index.php/educacao/article/views/5324>. Acesso em: 06/08/2019.

⁴³ Além da Escola de Música de Manguinhos, ocorrem outros dois empreendimentos no âmbito do programa Casa Viva, sendo eles: Oficina Portinari e Biblioteca Casa Viva. Para maiores informações, ver www.redeccap.org.br/blogcasaviva.

um dos empreendimentos da Rede CCAP, assim como o grupo Música na Calçada⁴⁴, um grupo musical de samba e choro formado por jovens músicos da comunidade que surgiu dessas oficinas musicais desenvolvidas na rua, nessa época. O termo território usado pela entrevistada revela a percepção para além do pertencimento de um determinado lugar, mas sim de uma noção dos valores que são explícitos naquele ambiente em que as práticas musicais, carregadas de significados, atuavam como dispositivos de atuações políticas na comunidade.

Em 2006, a ONG italiana Cooperazione Sviluppo (CESVI⁴⁵), que apoia o projeto com recursos financeiros, dividindo as despesas até hoje, manifestou a ideia de comprar um prédio onde funcionou uma gravadora de *Long Play* (LP) na década de 80, as margens do conjunto de favelas de Manguinhos. Em 2007, a proposta ganha seu próprio espaço com a compra do prédio, passando a se chamar “Espaço Casa Viva”, somando-se ao apoio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) que passou a disponibilizar bolsas de pesquisa para parte dos docentes e verba para manutenção de materiais pedagógicos da escola.

A FIOCRUZ, Estatal vinculada ao Ministério da Saúde, tem como objetivo promover a saúde a partir de serviços públicos e o desenvolvimento social, bem como fomentar conhecimento científico a serviço da cidadania. O interesse da Estatal no apoio a EMM decorre de uma visão ampla de saúde que passa, necessariamente, pela qualidade de vida, sendo a oportunidade de aprender música valorizada nesse aspecto. (MOURA, 2009).

As parcerias foram se consolidando para o desenvolvimento do projeto “Escola de Música de Manguinhos” visto como um espaço educativo musical necessário para criação de ações de desenvolvimento musical e humano para as crianças, jovens e adultos, da comunidade de Manguinhos e adjacências. Com a aproximação do aluno de licenciatura em música da UFRJ na época e sua articulação com Rede CCAP, foi possível estabelecer uma parceria com a UFRJ. Este participante da pesquisa está identificado como E (ex-membro da EMM). Seu depoimento revela como o diálogo com a coordenadora administrativa CA aconteceu neste início de processo de construção dessa parceria:

em 2007, eu trabalhava num projeto chamado Jovens Urbanos, do Itaú Social, que a Rede CCAP também trabalhava. Só que eu não trabalhava na Rede CCAP, eu trabalhava numa ONG chamada Ação Alternativa, mas que as aulas eram do lado da Rede CCAP. E conheci a “CA”, a partir desse contato [...] Numa dessas conversas, a “CA”, informalmente, me perguntou

⁴⁴ Atualmente o grupo Música na Calçada conta em parte com ex-alunos da EMM que passaram a fazer parte do grupo. Os ensaios do grupo ocorrem normalmente no prédio Espaço Casa Viva, o mesmo que funciona a EMM.

⁴⁵ Essa organização secular trabalha de forma independente pela busca da solidariedade mundial. Acredita que o conceito moral de solidariedade humana e o ideal de justiça social, transformados em obras de ajuda humanitária e desenvolvimento, contribuem para a afirmação dos direitos humanos universais. A base de sua filosofia é uma ação que promova uma mobilização pró-ativa e coletiva dos beneficiários, incentivando seu progresso. (MOURA, 2009, p. 12). Para maiores informações, ver: www.cesvi.org

se eu não queria começar uma escola de samba e choro lá em Mangueiras. Ela tinha o grupo 'música na calçada' na época e ela dizia que tinha vontade de fazer uma escola de samba e choro, que tinha um indicativo já da FIOCRUZ de possibilidade de patrocínio e que estava meio que armado um ambiente favorável pra esse desejo, fora que o estúdio Rancho onde funciona a Casa Viva até hoje, ele já estava comprado, já estava adquirido e acho que não tinha nenhuma atividade que funcionasse lá, mas ela colocou todas essas questões (E).

A ideia se transformou em uma possibilidade de diálogo com Pe (1)⁴⁶, professora do departamento de Musicologia e Educação Musical da Escola de Música da UFRJ para contar como projeto de extensão da universidade:

e aí, eu, na época, eu estava muito provocado por debates que eu tinha, principalmente com "Pe (1)", sobre a questão da escola e da música, as discussões de música e sociedade, a possibilidade de você fazer mais interlocução entre diferentes saberes como música, história, de um outro tipo de ensino que não fosse tão pautado na leitura e escrita musical, eu tinha acabado de entrar na licenciatura (E).

A ideia expressa no depoimento do entrevistado reflete a concepção de ensino que estava sendo buscada. Uma concepção de educação musical baseada no cruzamento de saberes e na dimensão sociocultural a partir do entendimento de música, ensino e sociedade enquanto esferas culturais/ sociais intrinsecamente vinculadas nos âmbitos das práticas de ensino e aprendizagem.

Em outro depoimento o entrevistado continua sua explanação:

porque então a gente não faz uma escola de música que trabalhe também com outros saberes, com outras possibilidades, que tem uma grade. Na época eu pensava muito na questão da profissionalização também (E)

Nessa fala, o entrevistado aponta possibilidade de profissionalização em música. Parece-nos que além de um enfoque sociocultural, a concepção de ensino idealizada pelo entrevistado visava à profissionalização musical como proposta de trabalho da EMM enquanto espaço educativo. Diferentemente da concepção envolvendo o ensino de samba e choro, como foi a proposta inicial, o formato de ensino proposto pelo entrevistado ganhava contornos mais abrangentes, como era seu intuito:

achava que a gente podia trabalhar com outros gêneros, que eu achava que tinha gêneros, por exemplo, na época, o funk já me provocava muito, então e falei do funk. "Ah, porque a gente não trabalha também com funk, com outros gêneros". Hoje o funk sofre a mesma repressão que o samba sofreu outrora. Eu já tinha isso bem vivo dentro de mim. E aí eu fiz a proposta, ela curtiu e a gente ali começou uma parceria. (E).

⁴⁶ Pessoa citada pelo entrevistado que atuou como coordenadora do projeto e contribuiu decisivamente para a concepção da EMM, enquanto espaço educativo-musical e de pesquisa.

Nesse início, se revelam princípios que foram pilares para construção de uma ideia de trabalho que viria a ser a EMM. Um ensino musical com enfoque profissionalizante, voltado às bases socioculturais em diálogo com a realidade da comunidade e, pautado sobre a pluralidade de gêneros musicais com um olhar crítico social sobre preconceitos, muitas vezes associados a gêneros musicais como o próprio *funk*, como menciona o entrevistado.

Para submeter o projeto ao edital de bolsas de extensão junto a Pro Reitoria de ensino da UFRJ, havia a necessidade de um docente doutor vinculado ao corpo docente da Escola de Música da universidade. Pe (1) se interessou em coordenar o projeto, concretizando o ponto inicial da parceria institucional entre UFRJ e Rede CCAP.

Pe (1) aceitou ser a coordenadora do projeto e aí começamos a trabalhar juntos, eu como coordenador dentro da escola, ela como coordenadora pedagógica representando. O projeto foi aprovado na FIOCRUZ e na UFRJ, se não me engano ganhamos 6 bolsas de extensão, então foi um projeto muito bem apreciado, e aí começou o projeto, no início de 2008 (E).

A proposta ganhou aprovação como projeto de extensão da UFRJ que passou a dar suporte pedagógico à escola na comunidade. A universidade disponibilizou seis bolsas de extensão para os licenciandos, fato que pudemos apurar também através da dissertação de Moura (2009), que menciona o apoio da FIOCRUZ com sete bolsas de pesquisa para professores já formados como fomento a ações de pesquisa no espaço sob a coordenação do projeto.

Em fevereiro de 2008, a EMM se constitui como espaço musical, passando a funcionar no prédio Espaço Casa Viva na Rua Capitão Bragança, 142, Manguinhos, na zona norte do Rio de Janeiro. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, Manguinhos tem aproximadamente, cerca de 40 mil habitantes e é o 5º pior índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade do Rio de Janeiro, ficando em 122 dentre os 126 bairros do município do Rio de Janeiro (FREIRE, 2017). É uma área de extensa vulnerabilidade social, portanto uma ação de ensino e extensão poderia avançar no alcance de mais oportunidades para o desenvolvimento humano na região.

A parceria com a UFRJ passa a ser encarada como uma relação de descobertas, aprendizado e diálogo, assim como destaca a Coordenadora Administrativa CA:

então foi uma relação de descobertas mesmo, eu digo que foi dialógica mesmo, mas foi dialógica porque tinha intenções. Tinha bem querer... a FIOCRUZ já estava conosco, e com a chegada da “Pe (1)”, a gente acabou fechando essa tríade de construção da escola de música (CA).

A palavra *dialógica* referente à *relação de descobertas* mencionada na fala da entrevistada ganha uma importância nessa relação não somente por simbolizar interesses

mútuos de construções de ações colaborativas entre as esferas envolvidas, mas, sobretudo, por um encontro entre duas pessoas que agem e refletem sobre significações e intenções comuns em busca de construções e transformações sociais⁴⁷. Além disso, esse diálogo representa o reconhecimento dos saberes culturais envolvidos nessa relação, como podemos conferir em seu outro depoimento:

a escola de música nesse formato que eu te falei, junto da academia, nunca foi de trazer o pedaço da academia para a comunidade, nunca foi essa. Mas nessa proposta de ouvir o território, o saber popular, trazer o saber acadêmico e fazer esse diálogo (CA).

Nessa fala, observamos que a premissa central da proposta da EMM estava voltada a um espaço de sínteses entre o saber acadêmico e o saber popular na criação de um diálogo cultural. Delimitamos a compreensão dos saberes, acadêmico e popular, a partir do que observamos no campo empírico como pesquisador em diálogo com os estudos do campo da educação musical.

Assim, compreendemos o saber acadêmico como um conjunto de experiências e vivências adquiridas por licenciandos em suas formações iniciais ao longo dos cursos superiores em música. Esses cursos são organizados a partir do programa curricular desenvolvido pelos docentes que abordam o conhecimento musical em uma série de disciplinas voltadas às diferentes metodologias de ensino, à percepção musical, à harmonia, à história da música, aos aspectos estéticos e técnicos da *performance* instrumental a partir da leitura e escrita musical, à produção de pesquisas, além de disciplinas pedagógicas que fazem interface com a área da educação.

Esse saber é estabelecido predominantemente a partir da lógica eurocêntrica erudita, conforme pudemos conferir no recente estudo desenvolvido por Queiroz (2017b), analisado no capítulo 2. O autor analisou os programas curriculares de cursos de licenciatura e bacharelado em dez universidades de cinco regiões do Brasil e destacou que nesses cursos o “termo ‘música’ equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à música erudita ocidental⁴⁸ ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas” (QUEIROZ, 2017b, p. 146, grifo do autor).

⁴⁷ O termo dialógico nos remete a obra de Paulo Freire *A pedagogia do Oprimido*, que traz como premissa fundamental o diálogo como um fenômeno para além das palavras, mas pelo “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 50). No campo educativo esse pensamento se desdobra na ação dialógica, compreendida pela capacidade e liberdade de criação e recriação das formas de pensamento a partir de temas gerados pelas dimensões culturais dos sujeitos compreendidos como seres em constante transformação. Para informações mais detalhadas sobre o assunto, ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro – Paz e Terra, 1987.

⁴⁸ O termo é designado por um “conjunto de músicas produzidas na Europa entre o século V e as três primeiras décadas do século XX, ou músicas de outras épocas e contextos que incorporam traços estéticos e culturais

O saber popular é compreendido, sobretudo, pelas práticas de aprendizagem informal, cujos atos de executar, experimentar, compor, escutar se confundem nas formas de fazer música nas dimensões culturais entre os sujeitos com diferentes experiências musicais em seus ambientes sociais, seja na rua, em suas casas, nas igrejas ou em centros comunitários. Essas práticas, muitas vezes, são estabelecidas sem a presença da figura de um professor com formação específica para mediar a aprendizagem. (GREEN, 2008, 2012).

Antes da existência da EMM, essa aprendizagem ocorria por meio da participação de membros da comunidade mais experientes nas oficinas musicais realizadas na rua. As práticas musicais se estabeleciam por meio de processos de imitação de padrões rítmicos e melódicos transmitidos oralmente. Essas oficinas deram origem ao grupo “Música na Calçada”, formado a partir da iniciativa de jovens que se reuniam na rua, na calçada para realizarem práticas musicais com o intuito de se apresentarem na comunidade, assim como enfatiza a coordenadora (CA): “*e o nome música na calçada **era** porque as apresentações **era** na rua, na calçada mesmo. E assim a gente funcionou bastante anos nessa proposta.*” (CA).

A repetição do verbo *era* transcrito em negrito no recorte da fala da entrevistada representa, em nossa interpretação, a ênfase dada à prática musical estabelecida no âmbito informal entre os pares nas formas autônomas de aprender música, literalmente, na rua. A ênfase dada a essa prática nos leva a compreender importância dada às formas com as quais os membros da comunidade aprendiam e praticavam música naquele cenário e, certamente, como as práticas de diálogo entre os saberes *acadêmico* e *popular* deveriam priorizar as sínteses entre essas esferas, sem negar as músicas e as identidades musicais que se manifestavam no ambiente. De acordo com a coordenadora CA o diálogo entre diferentes formas de conceber esses saberes é um fator relevante nessa parceria interinstitucional: “*beneficiamos todos. Tanto a comunidade, o território, quanto à academia também.*” (CA).

Com o intuito de apurar a natureza desse benefício mútuo, perguntamos ao coordenador pedagógico CP e à professora membro do apoio pedagógico da escola AP em suas entrevistas, em que medida esse benefício se concretiza nessa relação interinstitucional. O coordenador pedagógico PC explora em sua resposta que o principal benefício para a UFRJ reside no fato de a EMM funcionar como um espaço de complementação na formação inicial desses licenciandos:

a Escola de Música de Manginhos complementa a formação deles, porque eles vão ver ali na prática e vão ter as orientações tanto do apoio pedagógico, quanto da coordenação, de forma que eles entendam como deve ser feito esse trabalho, realmente assim, com o ensino coletivo (CP).

O depoimento da professora membro do apoio pedagógico AP destaca em sua entrevista aspectos de dimensões mais gerais sobre os benefícios que as instituições ganham com essa parceria.

Quando a gente trabalha num ambiente acadêmico, parece que as coisas ficam mais vivas quando a gente vai pra extensão, porque ali é o local que a gente, eu nem vou dizer que a gente tá devolvendo alguma coisa, a gente tá fazendo uma troca de saberes diferenciados (AP).

As respectivas falas nos leva a interpretar que o projeto de extensão EMM proporciona aos licenciandos, formas de ressignificar o conhecimento obtido nas suas formações iniciais, em ações educativas em contexto real. Cruzando a fala dos entrevistados com a nossa vivência como pesquisador e docente em períodos anteriores na escola, compreendemos que os saberes adquiridos na prática educativa desenvolvida no projeto de extensão, proporcionam aos professores em formação inicial, ampliações de vivências à medida que lidam com expressões musicais/ culturais muitas vezes distantes das músicas abordadas nos currículos da academia.

Essas vivências se materializam nas práticas de ensino, nas conversas cotidianas com os estudantes, nas apresentações musicais, nas participações e organizações de apresentações musicais na comunidade ou em espaços externos. Esse conjunto de ações passa a fazer parte do cotidiano desses professores que deslocam suas experiências a outros espaços de atuações, como as redes de escola da educação básica, como é o caso da atuação de maioria dos professores da escola.

Sobre os benefícios que a UFRJ proporciona a EMM, tanto o coordenador CP quanto a professora membro do apoio pedagógico AP destacam respectivamente que:

recentemente eu estava fazendo um relatório final da pesquisa desse convênio de quatro anos, fica bem evidente nas falas dos estudantes, como o caso do “Pe (2)”⁴⁹ e da “Pe (3)”⁵⁰ que já estão inclusive num nível superior agora, o quanto era importante para eles, que eles viam o professor como modelo (CP).

pensando de Manguinhos, pra UFRJ, eu acho que é importante esse conhecimento técnico que vem da universidade, porque as pessoas que estão ali pensam “ah, um dia estarei estudando na UFRJ, estarei trabalhando na UFRJ”. Acho que traz perspectiva (AP).

Os dois depoimentos trazem aspecto voltados às perspectivas de acesso à carreira musical como perspectiva profissional para esses estudantes que participam do projeto. No

⁴⁹ Ex-aluno da EMM que ingressou no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO.

⁵⁰ Ex-aluna do EMM que ingressou no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO.

caso dos dois alunos citados pelo coordenar CP, o entrevistado reforça o quanto foi importante para eles, terem na EMM, a figura do professor como inspiração profissional e como um estímulo aos estudos em música. Vale lembrar que, quando atuamos como professor de baixo elétrico na escola ao longo dos primeiros anos de projeto, fomos abordados pelo estudante Pe (2) algumas vezes para conversar sobre perspectivas profissionais no campo da música e na carreira como professor.

Esse tipo de conversa era comum no cotidiano da escola entre docentes e estudantes da EMM, onde alunos perguntavam e buscavam saber mais sobre perspectivas de trabalhos no campo da música, fato apurado por meio da própria vivência no referido contexto e que pode ser exemplificado na fala da coordenadora administrativa CA:

porque a gente vê que a gente formou músicos dentro do território. Têm pessoas que passaram por aqui que tão dando aulas de música. Essa igreja católica aqui recebeu por um bom tempo bastante alunos né. Hoje tem uma escola de música dentro da própria igreja né... a gente vê tem uma Associação de moradores ali na Leopoldo Bulhões que aquele aluno "Pe (4)"⁵¹, foi teu aluno né, tá dando aula lá. Entendeu, e não é só ele não... tem outros a noite no contraturno (CA).

Nesse movimento de análise percebemos que os benefícios mútuos representam uma interação entre as percepções dos interlocutores. Por um lado em que há um reforço na formação inicial dos licenciandos que encontram nesse contexto, formas de ressignificar seus aprendizados como docentes, há também um movimento de protagonismo por parte de alguns estudantes que enxergaram a música como possibilidade de fonte de renda.

Essa concepção de trabalho, que reconhece o diálogo entre diferentes realidades culturais como forma de superar hierarquias, se aproxima das bases interculturais as quais se estabelecem a partir do reconhecimento das diferenças culturais e da valorização dos diferentes saberes como potenciais de processos educativos e enfrentamento de desigualdades.

Os depoimentos até aqui revelam que a interlocução interinstitucional representada nessa parceria - trajetória entre o passado e o presente - mostra sentidos de uma interculturalidade que foi capaz de favorecer a construção de um objetivo comum em que as diferenças fossem dialeticamente valorizadas e reconhecidas por meio de sínteses construídas nas relações de parcerias institucionais.

Por outro lado, no campo das relações individuais, ocorreram tensões que provocaram tomadas de decisões, mudando algumas configurações no projeto. Voltando novamente a análise aos marcos iniciais do projeto, propriamente no início do ano de 2009,

⁵¹Ex-aluno de baixo elétrico na época em que o pesquisador atuava como professor.

ocorre o desligamento de ex-membro E, por motivos de divergências de ideias entre o próprio e a coordenadora CA, como destacamos abaixo:

quando aconteceu lá o meu desligamento, não foi a CA quem me contou, foi a Pe (1), que me chamou pra uma reunião, só eu e ela, na UFRJ e ela me disse: olha a CA acredita que as questões que vocês têm de divergências lá estão atrapalhando o andamento do processo e ela pediu pra que eu te desligasse[...]Foi uma decisão que eu não fiz parte, assim, fui comunicado (E).

Ao mesmo tempo em que verificamos bases interculturais na concepção do projeto a partir do reconhecimento das diferenças culturais e do diálogo interinstitucional, os conflitos e tensões nas relações de trabalho se evidenciaram implicando no desligamento do ex-membro E da EMM. O entrevistado aponta que tais divergências o levaram a deixar seu cargo de coordenação meses antes de ser desligado do projeto: *“no meio de 2008, eu deixei a coordenação, já por conta dessas divergências” (E).*

Conforme verificamos nas pesquisas de Moura (2009), Corrêa (2011) e Jardim (2014), não encontramos qualquer menção associada à colaboração do ex-membro nas ações de diálogo entre a UFRJ e a Rede CCAP para a construção da proposta da EMM nos escritos das referidas pesquisas. Analisamos com estranheza tal fato, uma vez que esse personagem teve atuação no diálogo com a UFRJ nessa parceria, conforme mencionamos anteriormente. A narrativa desses estudos, por tratar de investigações na EMM, deveria situar a presença e atuação do ex-membro, como um elemento que colaborou na proposta da escola. Esse nos parece um dado lacunar nessas pesquisas.

Além disso, Moura (2009), nas conclusões de sua dissertação, defendida no ano em que o ex-membro foi desligado da escola, brevemente aponta: *“percebemos que existem, como em todo ambiente educacional, **conflitos de diversas ordens** que podem ser analisados mais profundamente em outras pesquisas.” (MOURA, 2009, p.186, grifo nosso).*

Levantamos a hipótese de que os conflitos mencionados e silenciados pela autora nas conclusões de sua pesquisa, estão ligados à situação supracitada na presente análise. Consideramos que houve disputas enquanto o ex-membro esteve como coordenador na escola, no entanto não foi possível analisar as versões dos outros envolvidos no caso.

A exposição de somente uma única visão coloca em risco a postura ética da própria pesquisa diante do paradigma multicultural o qual já expomos no capítulo 3 como uma conjuntura de pensamento que busca analisar ambientes culturais à luz da pluralidade de concepções e ideias acerca da diversidade cultural. (CANEN, IVENICKI, 2016). Por isso, consideramos relevante neste estudo entender que as divergências manifestadas por diferentes visões em organizações multiculturais respondem ao fenômeno da diversidade a partir dos

conflitos que trafegam em uma possível disputa em função de interesses que já não se alinhavam como no início da proposta de trabalho.

Quanto à própria estrutura pedagógica da escola, por exemplo, o ex-membro E comenta que inicialmente o projeto era organizado com um currículo a ser seguido: “*na época funcionava diferente, a gente tinha uma grade, era pra ser um curso que no final daria um diploma*” (E). Segundo o entrevistado, este perfil de estrutura de curso gerava divergências com Pe (1), como expressa abaixo:

aí “Pe (1)” super gostou do nosso projeto, ela sempre dizia: gosto muito da coisa, mas ela tinha essa coisa da provocação dos módulos, do aluno fazer mais à vontade, não ter tanto a grade, que a grade segurava e tal. Era uma divergência (E).

Se por um lado essa fala demonstra a apreciação da Pe (1) pela ideia do projeto, por outro, revela uma divergência relativa a diferenças de concepção de estrutura pedagógica da escola. Pe (1) defendia a estrutura por módulos bimestrais com uma perspectiva mais flexível onde os estudantes poderiam escolher o que gostariam de estudar na escola, como se configurou a posteriori e persiste até o atual momento, ao contrário de uma estrutura curricular mais fechada como pensava o entrevistado, assim como expõe abaixo:

eu tinha o meu pensamento mais profissional: então, o que um aluno pobre vai ganhar mais dentro de uma escola. Eu pensava: vai ganhar profissionalização. Então a minha ideia era que a UFRJ desse diploma de curso, por isso também a UFRJ participar (E).

No depoimento fica claro que o ex-membro E procurava possibilidades de criação de um curso que proporcionasse emancipação das pessoas na comunidade com o ensino da música. De acordo com sua visão, a profissionalização e o recebimento de diplomas regidos pela UFRJ eram as formas de possibilitar as pessoas pobres ao acesso a carreiras que não poderiam sem a contribuição da universidade. Duas questões que emergem dessa fala trazem aspectos que merecem ser destacados: 1) como a universidade poderia fornecer diplomas de curso, uma vez que eram os licenciandos em processos de formação inicial que ministravam as aulas na EMM? 2) Sobre a natureza desse curso na EMM, seria um curso técnico em música certificado pela UFRJ? Como esse pensamento era tratado nas conversas entre os membros da instituição?

Essas questões apontam limites na realização prática dessa intenção manifestada pelo entrevistado e nos faz pensar na seguinte perspectiva: em que medida as ideias do entrevistado nesse depoimento estão representando seu pensamento de hoje, ao invés do que pensava efetivamente nos anos de 2007/ 2008? Como compreendemos o dinamismo cultural

como centro de um processo que envolve, valores, crenças, discursos, práticas e experiências humanas em plena transformação diante dos significados adquiridos nos ambientes em que vivemos (HALL, 1997, GEERTZ, 2014), pressupomos que o entrevistado de *hoje*, não é o mesmo entrevistado de *ontem*, em 2008.

Esse pode ser um limite na entrevista, ao tratarmos de memórias de fatos e ideias relacionadas a períodos anteriores, sem outra fonte que possibilite contrapor ou corroborar essas informações. Como as pesquisas anteriores realizadas na EMM (JARDIM, 2014; MOURA, 2009; CORRÊA, 2011) não trazem essas informações, não é possível apurar como esse ponto realmente se configurava na relação entre o ex-membro E e Pe (1).

A continuação da fala do entrevistado traz a ideia contrária da Pe (1) nas suas palavras: “*e ela falava “não, acho melhor uma coisa mais livre, mais fluida”. Não é que eu nunca discordei dela... uma coisa muito prática” (E).*

De acordo com esse depoimento, observa-se que a proposta da Pe (1) previa cada bimestre com um formato mais voltado à prática instrumental, como é o formato atual. Nesse formato as atuações são mais flexíveis e as intenções de pré-profissionalização é uma consequência do trabalho desenvolvido, diferentemente do que pensava o ex-membro E.

Com o falecimento da Pe (1) no início do ano de 2015, o projeto passou a ser dirigido pelo coordenador pedagógico PC, professor da UFRJ, ficando à frente da coordenação pedagógica, dividindo esse cargo com a coordenação administrativa CA, representante da Rede CCAP até o presente momento de execução desta pesquisa. A coordenadora administrativa CA em um momento da entrevista passa a questionar a parceria com a UFRJ ao longo dos últimos anos, após o falecimento da professora:

UFRJ sempre foi colaborativa, mas na figura da “Pe (1)”, porque eu acho que por ser senhora e por ser anseio, então eu acredito que lá dentro ela deve ter rompido muitas barreiras pra manter, pra garantir a continuidade e a execução desse projeto né... (CA).

A fala da entrevistada reconhece a Pe (1) como uma importante referência na UFRJ para a garantia e a viabilidade das ações do projeto como extensão da universidade, uma vez que sempre foi anseio pessoal da mesma em poder retribuir à sociedade o que a universidade lhe concedeu, como acrescenta a entrevistada:

o anseio pessoal dela é devolver pra sociedade, tudo que ela recebeu: “eu sempre fui, sempre estudei em escola pública, e tudo... como eu devolvo isso se eu tô aqui, graças ao que a gente chama de público, como que eu devolvo isso” ela tinha esse anseio (CA).

A entrevistada cita uma fala da Pe (1), quando conversavam sobre a importância de participação na coordenação do projeto como uma oportunidade de retribuir à sociedade o que lhe foi proporcionado pela esfera institucional pública. Essa fala revela o alinhamento de percepções representadas em anseios pessoais para construção de parcerias institucionais em prol de construções socioeducativas na comunidade com o apoio das instituições públicas.

Porém, a relação interinstitucional começou a sofrer impactos com os cortes sucessivos das bolsas de extensão a partir de 2015. De acordo com o coordenador CP:

houve na verdade uma modificação na dinâmica lá, em relação a concessão de bolsas na UFRJ, porque assim, ao longo desses anos todos aí, houve um aumento do número de projetos de extensão. Havia muito projeto de extensão na universidade há uns dez anos atrás. E à medida que esses projetos foram crescendo, começou a aumentar a demanda por bolsas, e que a UFRJ não teve uma ampliação na sua cota no total de bolsas, então com isso eles começaram a reduzir o total permitido para cada projeto. (CP).

Nesse caso, o depoimento do coordenador revela que mudanças na política de concessão de bolsas foram decisivas para a redução do total de bolsas para cada projeto. Isso acarretou uma redução expressiva, como comenta o entrevistado:

a gente chegou ao máximo, acho que eram dez, em 2015, o máximo passou a ser cinco, então a gente passou a ter cinco. Em 2017, na renovação a gente teve nota máxima de um dos avaliadores no outro deu uma nota mais de 9,2 e depois disso a gente teve o corte de uma bolsa, aí ficamos com quatro bolsas, ao invés de cinco. (CP).

No ano de 2018 o entrevistado comenta que uma política interna da própria UFRJ implicou novas mudanças:

e aí teve o ano passado (2018) que foi um ano de nova renovação, porque a renovação é anual e dessa vez houve uma mudança de política dentro da UFRJ e que eu fiquei sabendo. Foi uma coisa dada aos coordenadores sem muito diálogo foi até uma reclamação do diretor da escola de música dizendo que eles chegaram numa reunião do CLA⁵² (Centro de Letras e Artes) pra discutir questões de bolsa, eles criaram um critério matemático lá, eles fizeram um equação, mas que não tinha exatamente uma justiça a como e ao porquê daquilo ser um parâmetro pra corte, nisso eles cortaram bolsas de todos os projetos. Do nosso projeto que a gente tinha quatro, a gente ficou com duas. (CP).

De acordo com a percepção do entrevistado, a ausência de diálogo, somada a medidas de caráter quantitativo que não revelaram transparência nos critérios para tomadas de decisões, revelou uma postura de imposição sobre política de redistribuição das bolsas no ano de 2018, acarretando mais um corte para o projeto.

⁵² O Centro de Letras e Artes é constituído pela Escola de Belas Artes, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Música e Faculdade de Letras.

Esses cortes sucessivos de bolsas passaram a representar um ponto de tensão que levou a coordenadora administrativa CA questionar a relação da UFRJ nessa parceria. A mesma critica o baixo número e bolsas de extensão cedidas pela instituição ao projeto no último ano:

como que a instituição admite um projeto de extensão com dois bolsistas? Isso é uma afronta... (risos) isso é uma afronta... não paga uma água, eu fico imaginando como deve funcionar os outros projetos, deve funcionar dentro da universidade, eu entendo dizer, é uma extensão da universidade porque se tá fora eu acho que o diálogo tem que ser mais aberto. (CA).

A fala da entrevistada mesmo com expressões de risos, traz, na verdade, insatisfação pelas sucessivas perdas que o projeto começou a ter nos últimos anos levando a entender que a relação interinstitucional não estava tão benéfica como antes, no início do projeto.

O coordenador pedagógico CP expõe sua percepção acerca das mudanças ocorridas no interior da UFRJ e nos esclarece pontos relevantes para nossa análise:

no CLA inteiro, somente a Escola de Música de Manguinhos e um outro projeto que não lembro agora qual era, ficou com duas. O resto tudo ficou com uma bolsa só. O único projeto que teve mais do que a gente, foi o coral da nossa diretora lá que ficou com quatro bolsas. De resto todo mundo ficou só com uma (CP).

A partir da fala do entrevistado, os cortes de bolsas do projeto não foi uma decisão direcionada especificamente à EMM. Outros projetos também tiveram suas bolsas cortadas, além do projeto coordenado pela diretora da Escola de Música da UFRJ, que ainda conseguiu manter um número bem superior aos demais (quatro bolsas). Tal fato nos leva a interpretar que posições de poder no interior da instituição se manifestam nesse cenário onde as manipulações ocorrem a partir dos interesses políticos dentro da universidade. O entrevistado continua sua fala, ampliando a questão:

ao mesmo tempo que isso aconteceu, houve um aumento brutal no número de bolsas nas áreas de Ciências e Tecnologias. Me disseram lá que a Pró-Reitora (isso obviamente eu não posso confirmar, mas tô comentando aqui), mas houve uma política da Pró-Reitoria de fortalecer outros Centros e diminuir o Centro de Letras e Artes. Aí eu não sei se isso procede ou não, mas de fato quando eu olhei o resultado final que fica disponível no site da UFRJ da PR5, que é a Pró-Reitoria de extensão, via lá que nos outros Centros tinha cinco bolsas alguns, quatro pra outros, três pra outros e no nosso Centro (CLA) só tinha dois projetos com dois e outro com quatro, isso assim com mais de dez projetos aprovados e reconhecidos com nota máxima e tudo mais (CP).

A fala do coordenador nos traz elementos importantes de análise. O cenário exposto, em certa medida, revela que manifestações de poder e interesses políticos impactam as

tomadas de decisões e escolhas afetando a vida financeira e pedagógica da EMM, além de outros projetos, como menciona o entrevistado. Tais decisões obrigou a EMM articular possibilidades de manejos entre os professores que passaram na sua maioria a ser absorvidos pelas bolsas de pesquisa da FIOCRUZ.

Esses últimos depoimentos são um instrumentos de análise importantes para problematizarmos o próprio caráter não governamental estabelecido como entidade do terceiro setor, como argumenta Montaña (2002).

De acordo com o autor, as instituições não governamentais quando financiadas pelas entidades, muitas delas de caráter governamental, como é o caso do projeto EMM em sua parceria com a UFRJ, não possuem plena autonomia financeira para gerir suas próprias ações de gestão. O corte de um total de oito bolsas de extensão do projeto entre os anos de 2015 a 2018 representa a fragilidade financeira de espaços como a EMM que, querendo ou não, estão condicionados a uma política governamental que age na representação da UFRJ como Estatal que apoia o projeto.

O motivo pelos quais ocorreram os cortes das bolsas de pesquisa não pôde ser apurado com rigor, mas tal fato nos revela como a vulnerabilidade de organizações não governamentais como a EMM se torna latente quando sua autonomia depende dos interesses de setores governamentais. A UFRJ é uma Estatal que não busca o lucro ou visibilidade no mercado nessa relação com a EMM. Ela assume o papel de prover oportunidades de fomento à pesquisa na formação inicial de licenciandos que atuam no projeto. Esse é um dos pilares da extensão universitária financiado por verba pública federal em formato de bolsas acadêmicas. Por outro lado, o corte de verbas e conseqüentemente o corte de bolsas de pesquisa, afeta a sobrevivência do projeto que busca tentativas de readaptações para manter a continuidade das suas ações.

Esses cortes simbolizam um retrocesso no diálogo interinstitucional entre UFRJ e EMM passando a ser alvo de críticas que são lançadas por meio da percepção da coordenadora CA: *“a sensação às vezes que eu tenho é que as amarras acadêmicas não são capazes de reconhecer o que é produzido no território de favelas e eu sou muito crítica com isso mesmo” (CA)*.

Essa fala da entrevistada demonstra como a relação entre as instituições mudou no decorrer desses dez anos. A queda de bolsas de extensão repassadas ao projeto nos últimos anos representou, na percepção da entrevistada, uma espécie de fechamento acadêmico para o que é produzido na favela.

Pelas falas anteriores do coordenador CP é possível inferir que não foi somente o projeto “Escola de Música de Manguinhos” afetado nesse processo. Melhor dizendo, não

temos como afirmar que houve qualquer tipo de ação direcionada a EMM por se tratar de um projeto que ocorre na favela, como traz a insatisfação na fala da coordenadora CA. Entendemos que, pelo fato de a EMM ser um projeto que atende um número grande de estudantes, este necessita de um quantitativo de bolsas suficiente para atender a demanda, fato reforçado pelo coordenador CP:

foi uma situação complicada porque assim, a gente estava contando com um número de pessoas para conduzir o projeto, eu até coloquei isso na justificativa, todo ano eu pedia pra aumentar o número de bolsas, ou pelo menos pra manter né... dizendo justamente assim, que é um projeto de uma escola de música, então uma escola de música não pode ser feita só com um bolsa ou com duas somente né...(CP).

Mesmo com o esforço do coordenador CP em tentativas de acréscimo ou manutenção das bolsas, o corte geral foi inevitável:

e aí só que infelizmente isso foi uma política geral e como o número de bolsas estava congelado, a gente fica numa situação difícil porque aumenta o número de projeto e automaticamente tem que redistribuir isso pra mais pessoas terem bolsas em seus projetos né. Então foram esses motivos. Na verdade foi uma questão muito maior como um todo, o diretor de extensão da Escola de Música me relatou essa situação. Inicialmente eles só tinham colocado somente uma bolsa pra gente em 2018, só que depois eles reviram isso e aumentaram pra duas. (CP).

Essa última fala do entrevistado nos leva a interpretar que o plano orçamentário no repasse de verbas do governo federal à universidade não acompanhou expansão dos projetos de extensão na universidade. Isso afetou o projeto “Escola de Música de Manguinhos” e outros projetos também, em função das novas redistribuições de bolsas de extensão. Mais uma vez o diálogo com Montañó (2002) é salutar, uma vez que nos mostra como interesses que partem de uma esfera Estatal superior, representada pelo governo, e também, interesses políticos internos da própria universidade, podem afetar projetos, organizações como a EMM e, efetivamente, influir na vida das pessoas ligadas diretamente a esses projetos.

O movimento colaborativo e as intenções dialógicas que permearam relações interculturais interinstitucionais no início do projeto passaram a dar lugar a uma sensação financeira vulnerável imposta por barreiras que dificultaram a manutenção das bolsas afetando as próprias relações de trabalho na escola.

A professora membro do apoio pedagógico AP expõe sua percepção sobre tensões que começaram a estar cada vez mais presentes, principalmente pelas diferentes percepções e interesses com a escola que começaram a acontecer a partir do corte das bolsas da UFRJ, acompanhada da mudança de coordenador pedagógico, com o falecimento da Pe (1): “*aí veio*

a chegada de um novo coordenador, um novo coordenador mais jovem, com ideias diferentes, então, a comparação de trabalho, existe. E a comparação existe porque tem visões diferentes.” (AP).

A entrevistada não aprofunda as questões relativas a essas diferentes visões e comparações nas concepções de trabalho, mas revela que o alinhamento de ideias que acontecia na relação entre coordenadores anteriormente passa a dar lugar a divergências sobre as formas com as quais os coordenadores enxergam as dimensões do trabalho de gestão administrativa e pedagógica da escola.

De acordo com o coordenador CP, houve divergências no entendimento do apoio pedagógico e coordenação pedagógica em relação ao que a coordenação administrativa compreendia na tomada de decisões sobre as condutas e atribuições de alguns docentes da escola, como é relatado:

falta sem reposição, não preenchimento dos diários (diário de classe) e outros compromissos obrigatórios que os bolsistas tinham, reuniões pedagógicas, por exemplo, apresentações bimestrais, enfim, todos os compromissos que os bolsistas tinham. Tinham alguns que não cumpriam ali reiteradamente. (CP).

Considerando nossa própria vivência exercendo a função de Apoio Pedagógico na época, em diálogo com a exposição do entrevistado, as tomadas de decisões a respeito da falta de compromisso de alguns docentes passaram ser encaradas sem um acordo mútuo entre as partes. De um lado, a parte pedagógica pensava em decisões mais rígidas e sanções pelo não cumprimento de certas tarefas atribuídas aos docentes, enquanto que, por outro lado, a parte administrativa priorizava a resolução a partir do diálogo com os professores como forma de superar essa dificuldade, mas de certo modo, apoiava-se na parte pedagógica para a construção dessa conversa individual periódica com alguns docentes.

A coordenação pedagógica passou realizar conversas com os docentes com mais frequência no sentido de orientá-los na dinâmica do trabalho e sobre a importância das responsabilidades enquanto bolsistas pelo compromisso assumido com a universidade e com a EMM e seus estudantes. Essa postura de diálogo vinha de uma construção que já havia sido estabelecida na gestão pedagógica anterior. No entanto, o coordenador CP expõe:

Com a CA não havia o mesmo grau de confiança ou até mesmo de concordância com relação a como eu pensava com relação à escola. Ela ficou muito tempo comparando a minha atuação com a da “Pe (I)”, não tem como comparar... (CP).

Ao mesmo tempo a coordenadora CA expõe sua opinião sobre a postura do coordenador (CP): *“mas eu entendo perfeitamente, porque ele é novo, ele não tem*

experiência, os anseios, as perspectivas, são diferentes, né... eu preciso aprender a lidar e assim como ele também precisa se dispor mais né.” (CA).

Ambos os lados manifestaram suas visões e mantiveram suas posturas desencadeando um desgaste por percepções de ausências da coordenação no cotidiano em certos momentos, omissões e falta de clareza nos objetivos pedagógicos e de pesquisa que já não apontavam uma compreensão coletiva para os rumos do projeto.

Assumimos não aprofundar tais questões por entendermos os nossos limites enquanto pesquisador em nossa relação próxima com os atores nesse contexto e, ao mesmo tempo, por não se tratar do alvo central da investigação. Entendemos que, para esta pesquisa, é oportuno verificar que houve tensões nas relações profissionais no ambiente da EMM. Isso nos revela como a diversidade é um fenômeno que não se materializa em uma pacífica relação entre as diferenças, mas sim, incorpora disputas manifestadas pelas diferentes identidades coletivas nas relações de trabalho.

As tensões provocadas pelos diferentes posicionamentos dos atores envolvidos revelam como o diálogo e o conflito são partes reciprocamente inerentes às relações culturais no âmbito de trabalho. Tal fenômeno nos revela como o ambiente institucional é movido pelas identidades coletivas que se manifestam a partir de componentes identitários vinculados a formação profissional e cultural. Esses componentes deslocam percepções, valores, ideais e tomadas de decisões, acerca de determinadas situações, onde se processam narrativas discursivas decorrentes de objetivos e inquietações, nem sempre comuns aos interesses de todos os sujeitos envolvidos nessa relação. Esse fenômeno nos fez compreender a EMM com uma organização multicultural constituída a partir das identidades culturais plurais que, no seu interior, são mobilizadas a ponto de tencionarem mudanças a partir das relações construídas no cotidiano.

Outro ponto que emergiu nas entrevistas se situa na relação da EMM com a própria comunidade. Esse aspecto se mostrou relevante, uma vez que nos permite ter uma compreensão mais abrangente sobre as aproximações práticas entre a EMM e a comunidade, uma questão que passou a ser uma exigência da própria FIOCRUZ, como menciona a professora membro do apoio pedagógico AP:

e também, ao mesmo tempo, a coordenadora administrativa começou a sofrer algumas pressões das próprias instituições parceiras. Porque, a própria FIOCRUZ exigindo que a escola estivesse mais próxima do território. E aí começam alguns grupos que têm na comunidade, que discutem o que é feito em termos de arte e música, lá cobrando que a escola não está próxima. (AP).

Nesse ponto, o depoimento acima traz a posição da FIOCRUZ - outra Estatal que apoia o projeto – relativo à aproximação das práticas da EMM na própria comunidade, questão que passa a ser alvo de discussão sobre as ações de arte e música no contexto subvertendo a autonomia da escola às exigências e interesses da Estatal (MONTAÑO, 2002). Fato também mencionado pela coordenadora administrativa CA em sua entrevista:

a proposta seria a gente estar levando um pouquinho da escola em cada ponto. É um desafio... e hoje em dia isso é muito cobrado pela comunidade. A comunidade quer que a gente vá, e tem razão por que a gente está esses anos todos dizendo que está trabalhando com ela, então, fica como uma demanda, mas eu acho que a gente consegue dá uma solução nisso. Espero. (CA).

A entrevistada aponta que a aproximação da EMM com a comunidade é um desafio, uma vez que o público atendido na escola é majoritariamente residente de bairros e ruas vizinhas à comunidade, como comenta o professor P5 em sua entrevista:

tem muita gente lá que mora em bairros mesmo: Bonsucesso, Higienópolis, ali, aquele outro lado, Maria da Graça, tem aqueles que moram na comunidade... inclusive, os que moram na comunidade não são os mais carentes não [...] Galera bem carente mesmo de Manguinhos, não comparece. (P5).

Quando perguntado sobre o alcance que a EMM tem sobre o grupo de pessoas da comunidade em maior situação de vulnerabilidade social, a coordenadora CA destaca: “os que chegam aqui são elites da comunidade.” (CA). Em seguida a mesma expõe três razões pelas quais a EMM não consegue contemplar pessoas mais vulneráveis sociais. A primeira está relacionada à posição geográfica do prédio onde funciona a escola que favorece muitos bairros adjacentes, além de ausência de ambições para atuações em outros espaços com oficinas itinerantes como forma de divulgação das ações musicais desenvolvidas no espaço. A segunda razão se concentra na própria característica cultural da favela, assim como mostra abaixo:

existe favelas dentro da própria favela, você morou numa e sabe exatamente como é... Então tem aquele lugar... nem quem mora na favela vai. Que aquele lugar é o lugar mais pesado da favela, as vezes o pesado tá na sua esquina... mas o quanto mais distante mais violento a gente coloca. (CA).

Esse depoimento nos revela que na favela, assim como em qualquer outro ambiente social, as diferenças se manifestam dentro das diferenças (CANEN, 2007, 2014; IVENICKI, 2015), o que nos faz compreender que o dinamismo multicultural que existe dentro da favela, assim como suas mazelas sociais e de violência, estabelece complexos plurais que se hibridizam, mas também formam fronteiras sociais, o que não permite uma camada significativa da comunidade em participar das aulas na EMM por razões muito ligadas aos processos de violência vigentes nesta realidade.

A terceira razão está associada a essas fronteiras que são construídas na dinâmica de violência na favela.

pela dinâmica da própria favela, pode ser o tráfico, pode ser o tiroteio, agora esse bequinho enche direto, porque o saneamento não foi feito de forma decente então o bequinho ali tá cheio de lama, não tem condições de ir pra escola. Por isso, quando a gente trabalhava nas ruas, nas tendas, o nosso público era enorme porque a gente estava mais próximo das pessoas... (CA).

A entrevistada não se refere somente à violência disseminada pelo tráfico em disputa de território, mas também à violência provocada pelo Estado enquanto poder público que se exime de investimentos em urbanização e saneamento básico, os quais interferem na dinâmica da vida na favela.

O processo de institucionalização da música em Manguinhos visibilizou barreiras simbólicas que passaram a fazer parte de uma dinâmica de quem frequenta e de quem não frequenta a EMM, uma vez que passaram a ter exigências mínimas para participar das aulas:

tem que ter nome, as vezes é filho de um traficante a pessoa fica assim de dar o nome, então a pessoa, não vou levar meu filho pra lá não, a gente pede endereço, a gente pede grau de escolaridade... às vezes o responsável tem vergonha de não saber escrever acabam criando barreiras, então aquilo tudão assim, vai...quando a gente vem pra esse prédio, que é um prédio diferente do contexto da favela. (CA).

Apesar de haver um convite feito a toda comunidade, há barreiras sociais e culturais que impedem o acesso de uma parcela de pessoas com identidades sociais mais vulneráveis ao ensino de música na EMM. É possível notar que as assimetrias sociais neste ponto implicam na participação musical, uma vez que o ensino da música passa a ser institucional. Quando não havia espaço físico, havia um número maior de participantes em condições menos favoráveis. Com o ensino musical no prédio Espaço Casa Viva, muitos passam a não ter acesso em função dos entraves culturais da comunidade, revelando a favela como um lugar em que os processos de desigualdade social se manifestam criando sobreposições sociais e culturais nessa realidade.

A descrição analítica sobre a EMM nessa seção nos mostra como o ambiente institucional é marcado por interações e tensões criadas por diferentes percepções acerca da organização e estrutura do projeto enquanto espaço educativo. Por isso a identidade institucional marcada pelas relações entre as identidades individuais no ambiente retratado, revela potenciais dialógicos interinstitucionais ao mesmo tempo em que revela sua vulnerabilidade na esfera financeira condicionada a políticas de governo (MONTAÑO, 2002).

As tensões que ocorreram no âmbito do trabalho neste percurso da EMM revelam que a diversidade está longe de ser um fenômeno onde se conjugam as diferenças de forma pacífica e harmoniosa. Essa diversidade de culturas, por um lado dá sentido a perspectiva intercultural representada pelas diferentes vozes de realidades e percepções distintas que interagem com propósitos e objetivos comuns, como foi observado no início das relações e parcerias institucionais e na condução do projeto em sua trajetória. Por outro lado, as divergências que ocorrem nesse percurso revelam como as diferenças se tencionam, provocando tomadas de decisões que afetam formas de atuações nas relações de trabalho atribuindo ao multiculturalismo, um movimento de resposta à diversidade representada nas relações sociais que se estabelecem na cultura organizacional da escola.

Nesse sentido, visualizamos o multiculturalismo não como um movimento de constatação da diversidade cultural, mas sim, como um fenômeno que responde a forma como essa diversidade se manifesta em suas dimensões, seja no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem ou no campo das relações de trabalho em que as culturas individuais se relacionam.

Sobre a estrutura pedagógica da escola, o corpo docente e a sua dinâmica de trabalho, abordaremos mais a frente no capítulo 5 - Concepções de ensino de música na EMM. A seguir apresentaremos os documentos institucionais da EMM, analisando os princípios que regem o trabalho pedagógico da escola e verificando em que medida tais princípios se aproximam e/ou se distanciam da realidade observada durante a realização da pesquisa.

4.2 - Os documentos institucionais⁵³

A documentação pedagógica da EMM analisada está centrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na Ementa das disciplinas ofertadas. O PPP está em sua versão mais atual, apresentada à Pró Reitoria de ensino da UFRJ (Pr5), por meio do edital de fomento a bolsas dos projetos de extensão ligados ao Centro de Letras e Artes da UFRJ, no ano de 2017. A Ementa da EMM é um documento que foi desenvolvido em 2009 com o intuito de estruturar um eixo curricular para nortear e guiar as ações pedagógicas no espaço.

⁵³ As seções 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3 foram bases para apresentação do trabalho (comunicação oral) “*O fazer musical na escola de música e Manguinhos (EMM): aspectos de uma análise documental em uma pesquisa em andamento*” no IV Encontro de Educação Musical e I Encontro Nacional de Cursos Técnicos em Música e Formação: perspectiva e desafios, do Colégio Pedro II, no período de 18 a 22 de setembro de 2018. Agradecemos aos avaliadores pelas críticas e sugestões.

Inicialmente, faremos uma breve descrição dos documentos apontando aspectos que sejam oportunos para a análise posterior. O objetivo desta análise consistiu em: 1) verificar a relação entre o fazer musical, bem como os princípios metodológicos que o regem, a diversidade cultural e suas articulações expressas nesses documentos; 2) verificar quais disciplinas articulam a abordagem dos conteúdos com questões culturais a fim de delimitar as ações de observação participante no campo empírico.

Essa análise inicial faz uma apresentação dos documentos institucionais por meio dos seus principais pontos que serão cruzados posteriormente na análise dos dados coletados nas observações, nos questionários e entrevistas. Logo, a análise que segue no próximo capítulo será constituída do cruzamento desses dados com base nos temas gerados a partir da discussão teórica conceitual da pesquisa construída nos dois primeiros capítulos dessa tese. Lembramos que os documentos constam nos anexos deste trabalho.

4.2.1 - O Projeto Político Pedagógico da EMM

O PPP da EMM é um documento submetido à Pró Reitoria de Ensino da UFRJ em sua versão mais recente sob o edital de nº 128/2017 tendo como unidade de origem a Escola de Música da UFRJ sob a coordenação pedagógica do professor docente identificado nessa pesquisa como CP. Esse documento busca a continuidade das ações do projeto enquanto extensão que vem se renovando periodicamente ao longo desses anos.

O documento traz como plano geral os princípios que fundamentam o trabalho pedagógico da escola. Inicialmente apresenta as características gerais do projeto “Escola de Música de Manginhos” como projeto de extensão universitária, a justificativa para o seu desenvolvimento na comunidade de Manginhos e sua relevância como espaço educativo e de pesquisa.

De acordo com o PPP, a EMM recebe moradores da comunidade de Manginhos, de bairros vizinhos à comunidade e, em alguns casos, pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, com problemas que vão da extrema pobreza à violência cotidiana. Pela realidade social desta comunidade caracterizada pela carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música é uma lacuna social na vida dessas pessoas.

De acordo com o documento, a relevância do projeto se justifica pela oportunidade de oferecer um ensino musical gratuito para crianças, jovens e adultos da comunidade, para assim, complementar suas formações musicais, contribuindo também para uma formação cidadã, do ponto de vista estético, político e crítico:

a intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção de cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles. Além disso, o modelo de trabalho desenvolvido pode servir como piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, no Rio de Janeiro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 7).

A escola funciona também como um espaço de pesquisa para graduandos e pós-graduandos do programa de música da UFRJ e também da UNIRIO (como é caso da presente pesquisa) concretizando o tripé ensino, pesquisa e extensão universitária, o que reforça o papel social da universidade, de forma a estreitar os laços entre os saberes acadêmicos e os da comunidade, como conferimos nos depoimentos dos entrevistados na seção anterior.

O aperfeiçoamento do trabalho docente realizado pelos licenciandos em período de formação inicial é um aspecto que revela a importância do projeto na construção do trabalho docente. Além disso, a complementação de carga horária curricular do próprio licenciando é computada como horas livres no seu currículo da graduação. O espaço EMM permite também que professores já formados possam ampliar e aperfeiçoar suas formações profissionais, tanto para atuarem na escola quanto para atuações em outros espaços, como a rede de ensino da educação básica. Os professores que chegam à Pós-graduação trabalhando na escola desenvolvem pesquisas no espaço, visando o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico musical da instituição e da própria carreira docente.

De acordo com o documento, seis princípios norteiam o trabalho pedagógico da escola. Delimitaremos a análise documental sobre esses princípios por entendermos que, é a partir deles que as bases conceituais, culturais e pedagógicas da escola estão alicerçadas. Apresentaremos cada um, seguindo com a análise.

No primeiro princípio busca-se como eixo de trabalho a

valorização do universo musical dos alunos e ampliação de escutas e conhecimentos, através de novos repertórios, abrangendo o aprimoramento de técnicas de interpretação musical e reflexão crítica, a partir da prática musical. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8).

Este primeiro princípio revela a postura da escola em conhecer e compreender quem são os estudantes que chegam até a sala de aula interessados em fazer música. Nesse sentido, as identidades culturais/ musicais desses estudantes se constituem como o centro do trabalho pedagógico musical uma vez que valorizadas e reconhecidas como fonte de conhecimento importante no processo de ensino e aprendizagem musical.

O segundo princípio reconhece o “diálogo constante entre metodologias formais, informais e não formais de ensino.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO,

2017, p. 8). Entendemos que a permeabilidade entre a educação formal, não formal e informal é um caminho que a escola encontrou para pensar o ensino pautado no diálogo entre saberes e nas diferentes formas de construir o conhecimento musical nas aulas.

De uma forma geral, de acordo com Ghon (2015), a educação formal⁵⁴ é aquela regida pelo professor, organizada de forma sistemática sob um planejamento intencional de ensino, em ambientes escolares, acadêmicos e espaços educativos alternativos, como cursos, escolas técnicas, escolas de música, por exemplo. A educação não formal é também intencional, porém sua organização e sistematização não decorrem de planos normatizados por leis educacionais, como é o caso de centros comunitários, igrejas, ONG's, etc. A educação informal refere-se àquela que ocorrem em situações de aprendizagem individual e/ ou coletiva, onde a simultaneidade e a diferenciação se manifestam na aprendizagem onde as metas são pessoais, não havendo papéis definidos de professor e aluno. (TRILLA, 2008). No caso da aprendizagem musical, por exemplo, tocar, compor e apreciar confundem-se no momento da aprendizagem informal. São ações de natureza diferente, porém é muito comum ocorrerem simultaneamente no momento da aprendizagem. (GREEN, 2008, 2012).

As fronteiras entre os três tipos de educação são tênues e se manifestam como procedimentos de ensino que se confundem no momento da aprendizagem. Pela nossa vivência, como professor, em períodos anteriores, podemos exemplificar essa permeabilidade entre esses procedimentos a partir de ações cotidianamente realizadas na dinâmica do trabalho pedagógico. Ações antes realizadas como professor e a posteriori observadas no referido contexto.

O procedimento formal pode ser representado pela própria figura do professor que intencionalmente, planeja e dirige o processo diante das necessidades e demandas das aulas. Essas demandas ocorrem em função das escolhas feitas pelos estudantes que manifestam suas sugestões sobre o que querem aprender/ tocar/ cantar, sendo este um procedimento muito comum nas aprendizagens informais. Nesse processo, a abordagem dos conteúdos é fluida, uma vez que transcorre das músicas trabalhadas nas aulas. Isso implica em uma organização periódica que depende do material sonoro produzido nas aulas obtendo uma sistemática de abordagem muitas vezes flexível sem um currículo pré-estabelecido.

A ênfase na oralidade como recurso prioritário decorrente das ações de imitação, partindo do que o professor demonstra ou do que está sendo reproduzido em áudio ou vídeo

⁵⁴ Para informações mais detalhadas sobre a educação formal, não formal e informal, ver GOHN, Maria da Glória. Introdução – Cenário geral: educação não formal – o que é e como se localiza no campo da cultura. In, GOHN, Maria da Glória (Org). *Educação Não Formal no Campo das Artes*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 15-28, e, TRILLA, Jaume. Educação não-formal. In, ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

pelos seus pares, que tocam em conjunto no mesmo ambiente; o uso da leitura e escrita como recurso de mediação da prática musical e; as apresentações artísticas como momentos de avaliação dos resultados alcançados, da *performance* dos estudantes e do próprio trabalho pedagógico, são procedimentos interpretados pelo corpo docente da escola que caracterizam uma relação dialógica entre o formal, não formal e informal⁵⁵.

O terceiro princípio é pautado na “aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8). Nesse princípio, verificamos uma aproximação com a perspectiva intercultural ao passo da importância de reconhecimento dos saberes sociais trazidos pelos estudantes. De acordo com Candau (2012a, 2013, 2014) o reconhecimento dos saberes dos estudantes no plano pedagógico é uma estratégia de lidar com o conhecimento a partir do que é vital no dia a dia das pessoas possibilitando a recriação desses saberes a partir do que faz sentido à realidade e ao contexto de vida. Ou seja, o reconhecimento do ‘outro’ preconizado pela visão intercultural é entendida aqui pela valorização do lugar onde as pessoas vivem, como vivem, como são e não como deveriam ser ou viver.

Deslocando essa reflexão para o campo da educação musical, isso implica pensarmos o ensino musical como processo cultural estabelecido por meio da conversação onde “todos nós temos uma ‘voz’ musical e também ouvimos as ‘vozes’ musicais de nossos alunos.” (SWANWICK, 2003, p. 46, grifos do autor). Essa lógica desafia visões unilaterais calcadas na supervalorização de determinadas expressões musicais e saberes validados como padrões que mereçam maior valor em detrimento de outras bases culturais provindas de outros contextos socioculturais.

Seguindo com a análise, o quarto princípio aponta a “vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8). No quarto princípio, a prática musical é concebida em primeiro momento, precedendo qualquer informação que explique tal prática. Ou seja, as explicações teóricas associadas ao evento musical executado surgem com a necessidade dessa prática. Assim, como as pessoas quando bebês aprendem a falar e se comunicar a partir das experiências vividas no meio social antes de aprender as regras gramaticais da língua materna, na música podemos aprender, em primeiro momento, a manipular os materiais sonoros para depois compreender como esses materiais podem ser representados a partir da sistematização teórica.

⁵⁵ Para informações mais detalhadas sobre o assunto, ver GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

O quinto princípio assinala a

ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, buscando, **paralelamente**, o aperfeiçoamento técnico-musical dos alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8, grifo nosso).

O grifo nosso na palavra paralelamente revela que o fazer musical, segundo o documento, abrange uma dimensão não só técnica instrucional, mas também de formação humana. Ou seja, a experiência musical construída por meio dos significados carregados nas expressões musicais trazidas pelos próprios estudantes e/ ou pelos professores constituem dimensões culturais dinâmicas que se transformam a partir da própria prática social/ musical. Nesse contexto, o aperfeiçoamento técnico ocorre nesse universo que envolve o fazer musical que não se distingue de uma prática essencialmente social. (GEERTZ, 2014; QUEIROZ, 2013, 2015).

O sexto e último princípio destaca a “construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8).

Esse princípio aponta para a ancoragem social e crítica dos conteúdos abordados nas aulas. Ele mostra que os conteúdos abordados devem contextualizar a prática musical desenvolvida na escola visando um olhar crítico das ações educativas no processo de transformação social que envolve construção reflexiva de papéis sociais. Torna-se relevante para o trabalho pedagógico a compreensão do conteúdo musical a partir da sua relação com o contexto, histórico, social e cultural. A música como elemento central na ação educativa deve ser compreendida como parte integrada ao contexto social e ao tempo histórico de sua criação e produção. Nessa abordagem criam-se espaços para que os estudantes assumam papéis críticos sobre o que produzem e o que escutam de modo que possam ressignificar, recriar e transformar de maneira crítica ideias sobre suas atuações. (QUEIROZ, 2015).

A metodologia de trabalho está calcada sob os princípios supracitados. Nesse sentido, a metodologia segue as seguintes etapas, não necessariamente sucessivas:

- 1) aproximação dos educadores com o universo musical dos alunos, mapeando suas características, e vivenciando-as com os mesmos;
- 2) caracterização de aspectos musicais do repertório trazido pelo grupo ou apresentado pelo professor, de forma a dar início a uma construção sistematizada e crítica de conhecimentos musicais;
- 3) apresentação de outros repertórios musicais, de forma a construir possibilidades de ampliação das escutas, ampliação das práticas musicais e de conhecimentos musicais, bem como possibilitar reflexão crítica.
- 4) aprimoramento de técnicas de interpretação musical, a partir da realidade musical dos educandos, atingindo, também, outras realidades técnicas e estéticas.

5) desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética ,etc), a partir dos conteúdos abordados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8).

As considerações que tecemos sobre os princípios da escola são aplicáveis às etapas de metodologia de trabalho. O PPP indica que a construção do fazer musical na escola está para além da execução musical, do ponto de vista instrucional. Este fazer engloba práticas reflexivas de escuta e de *performance* que estão indissociavelmente ligadas à aspectos estéticos, sociais, culturais e políticos que, de alguma forma, dão sentido aos significados atribuídos as práticas e escolhas feitas no fenômeno da aprendizagem musical na EMM.

Os bolsistas vinculados ao projeto recebem orientações musicais e pedagógicas pela coordenação do projeto e demais da equipe. As ações de pesquisa passam por procedimentos de observação das aulas e registro de áudio e imagem, gerando subsídios para discussão coletiva a respeito do processo de ensino e aprendizagem, visando aprimoramentos e possíveis alterações do percurso pedagógico. As apresentações públicas dos estudantes são momentos que expressam resultados alcançados e balizam reflexões que precisam ser exercidas coletivamente entre os membros da equipe sobre o processo, culminando em um momento de avaliação do trabalho desenvolvido.

4.2.2 - A Ementa da EMM

A Ementa da escola é um documento que foi criado em 2009, fruto de uma construção coletiva, onde todos os docentes na época participaram. Tomando como base nossas lembranças no referido ano supracitado, foi observado ao longo do trabalho no ano anterior (2008), que cada professor construía suas ações metodológicas e abordagens de maneira muito individual. Mesmo com a orientação da coordenação, os docentes abordavam o ensino a partir de diferentes enfoques, provocando, em alguns casos, distintas abordagens por ênfases em determinados conteúdos em detrimento de outros, criando distâncias entre as abordagens metodológicas de cada disciplina.

Assim, foi criada essa Ementa, como uma espécie de programa de ensino para guiar as ações pedagógicas dentro de um consenso do que seria necessário abordar em termos de conteúdos em cada disciplina e em cada módulo bimestral. Embora o denominemos como Ementa, termo usado pelo corpo docente da escola, o documento representa um programa pedagógico curricular que direciona os conteúdos para cada disciplina e orienta basicamente o que poderá ser abordado, incluído e aprofundado, em cada módulo bimestral.

Na Ementa encontramos todas as disciplinas que são ofertadas no espaço, salvo algumas exceções que atualmente não configuram mais o plano de trabalho da instituição. Ao longo dos anos o projeto foi passando por mudanças no que tange a oferta das disciplinas, sobretudo com os cortes de bolsas a partir do ano de 2015, conforme mencionamos anteriormente. Vivemos essas mudanças na época em que estávamos atuando como professor na instituição.

Apresentamos ao longo dos próximos parágrafos, as disciplinas expressas no documento e suas configurações gerais, ao mesmo tempo em que destacamos as disciplinas que não são mais ofertadas no presente momento de realização da pesquisa:

- Curso infantil (crianças de 08 a 12 anos) – introdução à prática instrumental (vivência básica com instrumentos como flauta doce, percussão, teclado, etc)
- Coral infantil (crianças de 08 a 12 anos) - afinação vocal e consciência corporal no tempo e no espaço.

As disciplinas do curso infantil seguem a orientação de um trabalho interdisciplinar com outros professores de outras turmas, visando um planejamento em conjunto e um trabalho integrado. Atualmente o coral infantil foi integrado ao curso infantil de introdução à prática instrumental, condicionando ao curso infantil um trabalho mais heterogêneo, do ponto de vista de oferta de atividades e possibilidades sonoras.

Para as crianças a partir de 12 anos, jovens e adultos, são ofertadas as seguintes disciplinas:

- Construção de Instrumentos Musicais (disciplina não mais ofertada⁵⁶);
- Prática instrumental – aulas coletivas de instrumentos musicais (violão, cavaquinho, saxofone, teclado, guitarra, bateria e percussão, baixo elétrico e canto);
- Música e Sociedade;
- Prática de Conjunto;
- Banda (Disciplina nunca implementada⁵⁷);
- Apreciação e Criação Musical;
- Escuta, Escrita e Leitura musical (preparação para o vestibular em música);
- Dança (disciplina não mais ofertada⁵⁸);

⁵⁶ Não foi possível dar continuidade a essa disciplina, uma vez que para sua realização, exigia-se a compra de materiais específicos, como canos de PVC, arames, latões, madeiras, etc. Com a diminuição de verbas do projeto, sobretudo a partir do ano de 2015, optou-se em priorizar compras de assessórios (cordas, baquetas, peles de bateria, palhetas de saxofone) e viabilizar manutenções de instrumentos, não podendo contemplar a continuidade da referida disciplina.

⁵⁷ Essa disciplina não foi implementada por falta de verbas para compra de uma quantidade de instrumentos musicais de sopro e percussão necessária para a realização da mesma.

- Editoração de partituras (disciplina não mais ofertada⁵⁹).

De uma maneira geral, a ementa de todas as disciplinas, tanto do curso infantil quanto do curso jovens e adultos, está configurada por oito módulos bimestrais, permanecendo uma base de conteúdos, mudando o grau de complexidade de um módulo para outro. Sobre a ementa das disciplinas de Prática Instrumental (ensino coletivo de instrumentos) que representam o grupo majoritário de disciplinas, o documento expressa que

a Ementa é a mesma para todos os instrumentos (sax, cavaquinho, violão, teclado, guitarra, baixo elétrico, canto, percussão). As aulas serão ministradas em um mesmo instrumento (exceto percussão), em grupos de até 3 ou 4 alunos, conforme critério do professor. (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p. 5).

Os conteúdos musicais são incorporados predominantemente no módulo I, como mostramos a seguir:

Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Módulo I.

Ementa: Ao final deste módulo, o aluno deverá tocar, sozinho ou em grupo, pelo menos uma música completa, observando os seguintes conteúdos:

Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso. Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas. Realização de diferentes dinâmicas. Escuta musical aplicada à performance e à criação musical. Afinação vocal e instrumental. Equilíbrio sonoro. Postura. Posição das mãos e dedos nos instrumentos. Domínio técnico básico do instrumento. Reconhecimento dos sons no instrumento, com ou sem denominação das notas, no contexto do repertório realizado. Introdução à notação musical (áudio partitura). Introdução à escuta / prática harmônica (percepção e domínio do encadeamento V-I, em contextos modais ou tonais). Introdução à notação cifrada, caso haja demanda do grupo, restringindo-se à relação do símbolo (cifra), com a realização musical correspondente (tríades maiores e menores), sem necessidade de explicação teórica. Introdução à criação musical, a partir dos princípios básicos de repetição e variação musical ou, em caso de criação com diferentes sonoridades, do princípio de adjunção ou colagem. Se pertinente, o princípio de contraste poderá ser explorado. Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos. (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p. 4-5).

Interpretamos esse recorte documental a partir da nossa vivência como professor e membro do apoio pedagógico da escola em anos anteriores. Assim sendo, analisamos que, os conteúdos listados se configuram como elementos que devem estar presentes nas práticas pedagógicas a partir das músicas trabalhadas nas aulas. Os conteúdos são mobilizados a partir

⁵⁸ Com os sucessivos cortes de bolsas da UFRJ não foi possível manter um quantitativo de bolsas para todos os licenciandos. A disciplina de dança foi suprimida em função desses cortes.

⁵⁹ A disciplina deixou de ser ofertada pela falta de computadores na escola para o desenvolvimento da mesma.

da prática musical em que o professor faz mediações com base nos objetivos traçados no período que compreende cada módulo.

Os outros módulos apresentam conteúdos que os docentes são estimulados a enfatizar de modo a aprofundar a partir das atividades musicais desenvolvidas naquele período específico, como mostra o documento:

Módulo II.

Ementa: A mesma do Módulo I, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, poderão ser incluídos:

Iniciação à notação de sons na pauta (apenas alturas, sem valores ou compassos). Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compasso (através das acentuações, binárias, ternárias, quaternárias). Exploração, através do repertório, das diversidades rítmicas existentes (sem conceituação ou sistematização, podendo, contudo, haver a nomeação dos diferentes contextos rítmicos: samba, frevo, etc).

Módulo III.

Ementa: a mesma do Módulo II, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, outros conteúdos poderão ser incluídos:

Iniciação à notação de sons na pauta (introdução à identificação de diferentes figuras na pauta – “brancas” e “pretas”- sem conceituação ou detalhamento de valores ou compassos). Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compassos simples e compostos (acentuações, binárias, ternárias, quaternárias). Introdução à percepção e utilização de tétrades (na prática do repertório, sem conceituação ou sistematização teórica do conteúdo)

Módulo IV.

Ementa: aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores. Iniciação à percepção e notação de silêncio (pausa), dentro de uma perspectiva musical e não isoladamente, ou seja, a partir de música ou trecho de música cuja performance esteja sendo trabalhada (sem seqüenciamento previsto, uma vez que serão registradas na pauta apenas as necessidades imediatas dos trechos musicais abordados. Procurar privilegiar trechos musicais que não contenham muitas variações de ritmo).

Módulo V

Ementa: aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores. Introdução, "através da percepção", à notação de tempos subdivididos, em duas, três e quatro partes (sem conceituação ou sistematização, ou seja, diretamente aplicada à prática). Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos.

Módulos VI, VII e VIII

Ementa: aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores. Aprofundamento da qualidade da performance musical, com ênfase na afinação, na qualidade sonora, no sentido musical e no entrosamento entre os diversos instrumentos e intérpretes. (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p. 5-6, grifos do autor).

De uma maneira geral, os conteúdos mobilizados nos respectivos módulos são tomados como referenciais às ações de ensino voltadas a *performance* musical instrumental. Os módulos não são etapas a serem percorridas, mas sim períodos em que os professores podem incluir ou aprofundar conteúdos de módulos anteriores de acordo com as

possibilidades dos alunos. A expressividade estética, técnica e sonora decorre dos elementos musicais que são incluídos, explorados e/ ou aprofundados em cada módulo. Na verdade, as músicas trabalhadas nas aulas centralizam o processo de ensino e aprendizagem a partir das atuações mediadas pelo professor que participa do grupo tocando ou cantando no momento da aula, conforme conferimos nas observações das aulas nesta pesquisa, como apresentaremos mais à frente, no capítulo 5.

No recorte, observamos que no módulo II há a frase “nomeação de diferentes contextos rítmicos como samba, frevo, etc.”. Não é possível apurar nesse recorte que tipo de contexto o documento se refere, se é o contexto sociocultural em que esses gêneros foram ou são mais difundidos ou se é a linguagem rítmica como manifestação cultural de determinadas regiões, tomadas no documento com o nome de contexto.

Embora haja essa dúvida, essa frase nesse recorte foi a única que revela algo relacionado às músicas e suas diferentes expressões que podem estar associadas ao mundo social ou questões de relevância cultural que transcendem o fazer musical. De acordo com o documento, a única disciplina que expressa textualmente, a articulação do fazer musical com temas e questões de relevância social, política e cultural, é a disciplina Música e Sociedade.

Música e Sociedade. 1 hora e trinta minutos, uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Ementa: A partir de escuta musical (diferentes estilos, épocas e culturas) e de debates correlatos que envolvam temas contemporâneos, inclusive **datas comemorativas do calendário**, e com ênfase na(s) cultura(s) local (is). (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p.7-8, grifo nosso).

O trecho acima descreve a disciplina como um espaço de escuta musical e debate acerca das diferentes manifestações musicais e seus contextos culturais. O uso das datas comemorativas no calendário como um recurso para o debate de temas contemporâneos revela a perspectiva de um multiculturalismo liberal ou de relações humanas (CANEN, 2007, 2014), uma vez que busca nas datas comemorativas, como o dia da consciência negra, por exemplo, um meio para conhecer, discutir e/ ou problematizar questões de raça e da identidade negra nas ações educativas.

Retomando as memórias do pesquisador, o Dia da Consciência Negra, sempre comemorado no dia 20 de novembro, é a única data comemorativa do calendário em que a escola, todos os anos prepara uma apresentação na rua, aos redores da escola, voltada aos costumes, a dança e a música afro-brasileira. Normalmente nessa época, é comum a abordagem dessa temática e/ ou repertório musical nas aulas do curso infantil, nas aulas de Bateria/ Percussão, Saxofone em que as turmas se juntam para a construção de arranjos

musicais, nas aulas de Música e Sociedade e nas aulas de Prática de Conjunto, visando uma mostra musical para a comunidade.

Como já mencionamos no capítulo 1, as datas comemorativas no calendário civil como essa que nos referimos, é um resultado que representa a luta de grupos culturais que se unem em movimentos de resistência na busca por equidade social nos mais diversos setores da sociedade. Essas datas são importantes e devem estar sempre pautadas como esteio para provisão de políticas públicas e ações da sociedade civil na busca por justiça social.

No contexto educativo, o uso dessas datas como ponto de partida para abordagem de temas como raça, por exemplo, é sempre oportuno, uma vez que traz continuamente essa temática para a sala de aula. No entanto, restringir a abordagem dessa temática somente às datas do calendário reduz a diversidade de culturas ao conhecimento plural dos costumes, práticas, danças e músicas, ao invés de tomá-la como um projeto educativo com as diferenças, como um processo de problematizações acerca do reconhecimento dos preconceitos e das discriminações, fenômenos intrínsecos nas relações entre as diferenças culturais.

O que ressaltamos é que, o multiculturalismo, nesse sentido, mesmo representado por ações educativas de enaltecimento de identidades culturais excluídas, responde a ideia de diversidade baseada no respeito e tolerância acerca da identidade e da diferença como fatos da vida social diante dos quais tomamos posições. Essa ideia de multiculturalismo silencia as construções históricas dessas identidades e não questiona como os choques culturais emanam nas relações entre as diferenças, tornando a compreensão da identidade e da diferença como fenômenos naturalizados e aceitos por todos em uma fantasiosa democracia racial.

Além disso, do ponto de vista educativo, garantir um espaço para a expressão da identidade negra, como é o caso supracitado, nos leva a ideia de fixação de suas expressões culturais, reduzindo a diversidade à cristalização das identidades e diferenças, ao invés de tratá-las como “processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2000, p. 96) na nossa sociedade. Essas questões não devem ser um adendo ao currículo ou temas transversais à prática pedagógica. Essa lógica acaba nos levando à naturalização de bases culturais aceitas como padrões hegemônicos quando somente reconhecemos expressões culturais socialmente marginalizadas a partir de suas manifestações fixas, em seus espaços culturais.

Sobre os conteúdos abordados nas aulas o documento destaca:

introdução aos conceitos **de cultura (s) e de diversidade cultural**. Música como manifestação cultural, e suas relações com o tempo (história) e espaço (localização da sociedade). Escuta musical. (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p.7-8, grifo nosso).

Nesse recorte, a ementa mostra como ponto relevante, a preocupação com conceitos como cultura e diversidade cultural e suas abordagens a partir da ideia de música como expressão cultural vinculada a sociedade considerando suas construções históricas e sociais como linguagem artística. Porém, as respectivas palavras *história* em seguida da palavra *tempo* e, *localização da sociedade* em seguida da palavra *espaço*, no recorte supracitado, nos remete a história e sociedade como componentes dissociados das manifestações culturais.

A concepção de *história* nos remete a ideia de um elemento fixo que está associado ao tempo, ou melhor, algo que faz parte do passado. Assim como a *localização da sociedade*, esta, se referindo a ideia de um espaço estável, sem considerar os cruzamentos culturais que decorrem dos mais diversos valores, comportamentos, crenças e ideias de grupos sociais que atravessam o cotidiano social. Na verdade, história, sociedade e cultura são elementos indissociáveis, uma vez que a história, compreendida como formas ou processos de análises dos acontecimentos e fatos que pertencem à sociedade, é formada e transformada continuamente a partir da pluralidade de ideias, comportamentos e manifestações determinadas por dimensões da cultura.

O fazer musical, de acordo com o documento, se restringe ao ato da escuta (escuta de diferentes estilos, épocas e culturas) e nos leva a interpretar que o conhecimento de diferentes manifestações musicais/ culturais se torna o centro do trabalho musical nessa disciplina. Outros conceitos são abordados como elementos associados ao fazer musical e a sociedade, o cotidiano e a realidade contextual de Manguinhos.

Introdução aos conceitos de meio ambiente, preservação ambiental e qualidade de vida. Introdução ao conceito de cidadania e à conscientização de sua prática no cotidiano. Leitura e escrita de pequenos textos (cerca de 10 linhas, no máximo), referentes aos temas tratados em aula. História de vida em Manguinhos, a partir de relatos orais (entrevistas periódicas, que deverão ser gravadas em vídeo para constituir acervo de memória da comunidade, na Casa Viva). (ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS, 2009, p.7-8, grifo nosso).

A disciplina oferece espaço para o debate de temas contemporâneos que envolvem a vida dos estudantes em Manguinhos, suas histórias e identidades culturais. O documento não explicita quais conteúdos musicais estão incorporados nas temáticas abordadas, mas expressa a dimensão de um ensino musical sociocultural, conectado com os aspectos da vida em sociedade e da realidade cultural da comunidade revelando interações de saberes entre ensino e pesquisa na comunidade que visam a construção de bases para transformação social.

A Ementa nos revelou que as disciplinas de Prática Instrumental (Ensino Coletivo de Instrumentos) não expressam em seus conteúdos, aproximações com as perspectivas da

diversidade de culturas e de músicas na sociedade, o que não garante dizer que na prática musical não possa haver essa interação mediante o planejamento ou as variáveis que acontecem no trabalho em sala de aula. A disciplina Música e Sociedade, apesar de revelar o diálogo como as questões de relevância social e cultural, articula o fazer musical enaltecendo a dimensão da escuta como aporte ao debate crítico sobre temas contemporâneos que são articulados durante as aulas.

Não é possível apurar como a dinâmica de trabalho nessas disciplinas é realizada somente com a análise documental. Por isso a realização das entrevistas e a observação das aulas desses professores tornam-se procedimentos da pesquisa imprescindíveis para compreendermos como acontecem as práticas pedagógicas no contexto real de ensino.

4.2.3 - Sobre PPP e a Ementa: pontos de concordâncias e discordâncias

Analisando o PPP e a Ementa da EMM, podemos encontrar pontos em que há discordâncias e concordâncias mutuas que são importantes para compreendermos como o fazer musical se articula com aspectos da diversidade de culturas, sob o ponto de vista documental. Para tal análise dialogamos com nosso referencial teórico e com os estudos de Corrêa (2011) e Jardim (2014), ambos desenvolvidas na EMM.

Podemos dizer que os referidos documentos têm objetivos distintos. O PPP aponta aspectos gerais e princípios de trabalho pautados por um referencial teórico que alicerça o ensino da música no espaço. A Ementa aponta os conteúdos e elementos musicais por disciplina que são mobilizados nesse ensino de forma estruturada.

No PPP, os princípios que fundamentam o ensino musical na instituição se aproximam de uma das dimensões da perspectiva intercultural, uma vez que traz como princípio fundamental, acolher e valorizar o universo musical dos estudantes. Esse aspecto é reafirmado pela valorização das suas vivências musicais no momento do ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, a valorização dessas vivências não é interpretada aqui, somente como uma ação de acolhimento, mas sim, como uma ação ativa de construção do conhecimento musical a partir da realidade cultural dos alunos. Nessa lógica, as sínteses culturais preconizadas por Candau (2013, 2014) e Canen (2007, 2014) podem ser interpretadas nesse contexto, à medida que identificamos o reconhecimento dos pertencimentos culturais a partir das diferentes expressões musicais e seus significados como potenciais de legitimidade das diferentes identidades na sala de aula.

Esse posicionamento pedagógico mantém a lógica do respeito às diferentes identidades culturais/ musicais e desafia o preconceito que pode se manifestar em diferentes

facetas no ambiente pedagógico. Obviamente isto não quer dizer que não haverá tensões ou conflitos culturais nessa relação.

Outro ponto de análise está relacionado ao sexto princípio que fundamenta a perspectiva teórica e metodológica da escola:

construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos [...] desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética ,etc), a partir dos conteúdos abordados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 7-8).

Esse princípio expresso no documento revela a preocupação da instituição com um processo de reflexão decorrente das práticas e vivências musicais que dialoguem com a formação de cidadãos críticos conscientes de seus papéis sociais ativos na sociedade. Nossa análise sobre o documento nos leva a crer que as questões de relevância estética, social, cultural e política devem ser articuladas com os conteúdos musicais ou a própria prática musical estabelecida no espaço de uma maneira geral. Ao analisar a Ementa, percebemos um desacordo com essa perspectiva de articulação entre música, ensino e sociedade, uma vez que este princípio é somente articulado na disciplina Música e Sociedade como mostramos anteriormente.

Recorrendo ao estudo de Jardim (2014) desenvolvido também na EMM, a autora recomenda que essa articulação

não deve ocorrer somente nas aulas de Música e Sociedade, disciplina que inclui, em sua ementa, de forma mais direta, discussões e debates que gerem reflexões, mas em **todas** as outras disciplinas.” (JARDIM, 2014, p. 121, grifo nosso).

Corrêa (2011) em sua pesquisa desenvolvida anos antes, já manifestava essa questão identificada na fala de um professor entrevistado na época. O autor embasa tal perspectiva, destacando que:

seria mais interessante se houvesse uma interação entre a disciplina ‘Música e Sociedade’ e todas as outras (embora seja essa a orientação dada pela coordenação pedagógica do projeto, nem sempre ela se verifica na prática. (CORRÊA, 2011, p. 66, grifos do autor).

Apesar de ser uma orientação da coordenação pedagógica, estimular o debate crítico nas outras disciplinas articulando com o fenômeno musical, não é nítido esse acontecimento na prática, como continua destacando Corrêa (2011):

para realizar esse entrelaçamento de forma mais harmoniosa, é importante que o debate de ideias e o trabalho político relativo à cultura (no caso a

música) sejam realizados em todas as disciplinas, objetivo esse nem sempre fácil de concretizar. (CORRÊA, 2011, p.66).

A análise revela que a instituição manifesta preocupação com a construção de um projeto em que haja a articulação música, cultura e sociedade, considerando nesse tripé, o entendimento da valorização da diversidade de culturas como caminho de construção para um ensino pautado no reconhecimento das identidades culturais/ musicais no espaço da sala de aula.

Entretanto, essa valorização da diversidade não pode ser constatada de forma mais abrangente do ponto de vista prático. Como foi observado, em diálogo com os estudos já desenvolvidos na própria EMM (JARDIM, 2014; CORRÊA, 2011), apesar de ser explícito nos documentos, o fazer musical e sua articulação com a diversidade cultural fica a cargo de apenas uma disciplina, apesar de haver a preocupação que essa articulação seja ampliada para as demais.

Sob nosso ponto de vista, a estruturação da Ementa também contribui para a dificuldade de se alcançar aproximações com perspectivas interculturais que possam reforçar possibilidades de diálogos entre as diferentes expressões culturais/ musicais presentes no fenômeno da aprendizagem. A lógica da construção curricular por disciplinas, até certo ponto, favorece a separação entre questões provenientes do som, da técnica instrumental e da estética de questões multiculturais que envolvem a diversidade, cultura e sociedade, aspectos expressos contemplados pela disciplina Música e Sociedade.

Constatamos também que os referidos documentos foram concebidos em períodos distintos que, de certa forma, influenciam em nossa análise. A Ementa foi concebida no ano de 2009 enquanto a última versão do PPP data o ano de 2017. O que consta como concreto é que a Ementa não foi revisitada ao ponto de incorporar readaptações acerca do próprio trabalho desenvolvido ao longo desses anos. Vale ressaltar, por exemplo, que disciplinas como Dança, Construção de Instrumentos, Prática de Banda (que nunca foi posta em prática) não fazem mais parte das propostas pedagógicas desenvolvidas atualmente. No que refere aos conteúdos abordados nos respectivos módulos bimestrais, não há indícios de reavaliações sobre suas abordagens e readequações acerca das práticas que se (re) estabelecem pelo próprio corpo docente que sofre mudanças constantes pela entrada e saída de licenciandos por motivos de conclusão de curso e outros motivos que variam a cada caso.

O PPP foi elaborado e submetido ao edital de bolsas de extensão para o ano de 2017 junto a Pró Reitoria de ensino da UFRJ. Versões anteriores foram formuladas respectivamente nos anos de 2009 e no ano de 2013 como constam nas pesquisas de Moura (2009) e Jardim (2014) e traz os mesmos princípios metodológicos expressos no recente documento. Tais

princípios têm sido revisitados durante esses anos e vem fundamentando as práticas de ensino bem como as ações de pesquisas que são desenvolvidas pelos licenciandos em seus trabalhos de conclusão de curso, durante esses anos. Sob nossa ótica, as distâncias entre os documentos, no que diz respeito às atribuições acerca da diversidade cultural, observadas nessa análise, se dão pelo fato de não haver esse acompanhamento mútuo entre a produção desses documentos e a própria prática pedagógica que vem sendo desenvolvida durante esses anos na EMM.

A etapa posterior à análise do PPP e da Ementa consistiu na observação participante, a qual se mostrou como sendo imprescindível para verificar, se, e como, o fazer musical interage com a diversidade de culturas na relação de ensino e aprendizagem. Com os dados coletados na observação pudemos analisar distâncias e aproximações entre o que está expresso nos documentos e o que é realizado na prática, permitindo uma construção mais fiel e abrangente do fenômeno estudado.

4.3 - Critérios adotados e abordagem inicial do pesquisador

A análise da ementa foi preponderante para estabelecermos os critérios para a observação das aulas. Deixamos claro que os dois critérios estabelecidos são igualmente relevantes, em que um não anula o outro.

De acordo com a Ementa dos cursos ministrados na EMM, somente a disciplina Música e Sociedade busca articulação entre o fazer musical, ao mesmo tempo em que estimula o debate crítico sobre questões de bases sociais, culturais e musicais. Esse foi o primeiro critério que nos conduziu a escolha dessa disciplina para as observações. Estabelecemos a escolha da referida disciplina por ser a única que se vincula às questões da diversidade cultural, como expressam o PPP e a Ementa.

O segundo critério se situou na escolha de outra disciplina ministrada por professores que atuam na escola em um período de três a quatro anos demonstrando experiência com a metodologia adotada no espaço. Esta outra disciplina não demonstra, explicitamente, vínculo com os princípios estabelecidos nos documentos institucionais voltados à abordagem crítica, social e cultural do ensino da música. No entanto, consideramos importante observar a dinâmica do trabalho desenvolvido ao ponto de verificar as possibilidades e os limites que o docente encontra diante da diversidade de culturas na sala de aula.

A disciplina escolhida foi o curso de Práticas Instrumentais (Ensino coletivo de Instrumentos Musicais) que apresenta a mesma ementa para todos os instrumentos ofertados. O ensino coletivo de violão foi escolhido por se adequar nesse critério e também por ser ministrado em dia e horário disponíveis para a nossa observação. Apesar de a ementa nesse

curso não evidenciar qualquer relação entre o fazer musical e a diversidade cultural, consideramos importante verificar como o professor desta, age com questões relacionadas ao fenômeno sonoro, estético, social e cultural podendo nos fornecer dados que sejam revelados para além do que é proposto no documento.

4.3.1 - Tensões multiculturais no campo empírico

A abordagem inicial como pesquisador no campo consistiu na entrada na sala de aula com os professores e estudantes no intuito de conversar com os mesmos sobre sua trajetória na escola desde seu início em 2008, mostrando-lhes as intenções para a realização da pesquisa, bem como suas características como estudo de caso. Foi exposto o objetivo geral da investigação, os critérios para a escolha das aulas a serem observadas e os procedimentos adotados como a realização das entrevistas, observação das aulas e os termos de consentimento livre e esclarecido para participação da pesquisa.

Quanto à observação, foi dito que não é interesse da pesquisa saber sobre a qualidade da *performance* coletiva e/ ou individual de cada um ou qualquer análise avaliativa sobre o ensino ou a aprendizagem, mas sim compreender como se constitui o fazer musical diante das diferenças culturais/ musicais e sua articulação entre conteúdos musicais diante da diversidade.

Nessa abordagem inicial, houve a decisão de dois dos quatro estudantes da disciplina Música e Sociedade em não participar da pesquisa. Foi possível depreender de suas falas, motivações políticas e ideológicas que vão de encontro ao próprio procedimento da pesquisa. Assim, não foi possível obter as autorizações desses estudantes, porém esse processo ofereceu interessantes elementos que analisaremos mais a frente. A seguir faremos a descrição da cena reconhecendo os limites que a memória nos impõe.

Após explanarmos as intenções de pesquisa, os estudantes apresentaram argumentos contrários, manifestando desconforto por estarem sendo observados e serem posteriormente representados por uma pessoa com estereótipo de classe média, de cor branca e que, na percepção deles, busca apenas benefícios individuais com o desenvolvimento da pesquisa. Apresentaram também a insatisfação por comumente serem alvos de pesquisadores na favela, local onde residem e manifestam suas práticas musicais, sem terem um devido retorno ético sobre suas percepções ou qualquer ganho e benefício por participar das pesquisas. Criticaram a estrutura de sociedade preconceituosa e excludente que silencia vozes de grupos culturais minoritários, como é o caso das pessoas pobres, negras e moradoras de favela.

O pesquisador compreendeu o ponto de vista dos estudantes, porém argumentou que neste presente caso, há uma relação de aproximação sua com a instituição em seus 10 anos de existência enquanto espaço educativo musical. Apontou que a EMM foi e é um espaço que lhe mostra a importância de ensinar e refletir sobre sua própria prática; um espaço concebido pelo diálogo entre universidade e comunidade demonstrando a importância de se construir, cada vez mais, ações de pesquisa, por meio dessa relação interinstitucional; ratificou sua história como ex-morador de favela, filho de nordestino, sua visão crítica sobre a hegemonia cultural de matriz eurocêntrica impregnada nos diversos setores da sociedade em que vivemos, fruto de uma construção histórica, social e cultural perversa; além de enxergar na feitura da pesquisa, uma contribuição para a escola, enquanto espaço de desenvolvimento humano, de formação cidadã e para própria área acadêmica, uma vez que os objetivos da pesquisa visam identificar como o ensino musical acolhe e valoriza a diversidade de culturas, temática que ainda precisa ser debatida no campo da educação musical com significativa profundidade.

Os outros dois estudantes da turma não se manifestaram contrários. De uma maneira geral, perceberam benefícios com a pesquisa, uma vez que a EMM em sua trajetória em dez anos, vem se constituindo como espaço de pesquisa e ensino, levando aos próprios estudantes ganhos com o acesso e oportunidade de estudar música em um espaço próximo a suas residências.

O professor da disciplina, também branco e de classe média, se posicionou no debate, reconhecendo que, o que estava sendo exposto pelos estudantes contrários, tinha a sua legitimidade; reconhecendo que a fronteira entre academia e comunidade, de uma maneira geral, ainda é um desafio das pesquisas acadêmicas nesse cenário de favelas, em função dos enfrentamentos e dos interesses que são envolvidos. Colocou que esse é um debate denso e complexo, que não se esgota, mas que vem acompanhando com certa distância.

Apesar de já ter desenvolvido sua pesquisa de mestrado na EMM com outros estudantes em anos anteriores, o mesmo colocou que não encontrou esse tipo de enfrentamento para o desenvolvimento de sua pesquisa, que contou também com a colaboração dos discursos dos alunos e professores da escola na época. Sem se posicionar contrário ou a favor e também sem manifestar problematizações a respeito do que estava em debate, o professor concluiu sua fala perguntando se alguém mais gostaria de falar algo sobre o assunto.

Depois de cerca de 1h e 10 minutos a conversa se encerra, o pesquisador cumprimenta os estudantes e o professor e se retira da sala de aula.

4.3.2 - Os Desafios da pesquisa no paradigma multicultural

Tal fato foi analisado diante de três pontos de análise: como primeiro ponto, abordamos as identidades culturais frente à desigualdade racial/social na estrutura de sociedade contemporânea, o segundo ponto destaca nossa interpretação sobre as identidades culturais e o processo de hibridização cultural frente às especificidades da pesquisa e, como terceiro ponto, refletimos como essas questões implicaram nos limites e desafios do pesquisador no campo.

Sobre o primeiro ponto, o posicionamento crítico dos estudantes apontou caminhos para refletirmos sobre tal fato. Primeiramente, foi um aluno e uma aluna da disciplina Música e Sociedade que se manifestaram contrários, afirmando suas posições políticas de maneira crítica. Como analisamos no PPP e na Ementa da EMM, essa disciplina tem como objetivo estimular o debate acerca de temas de relevância social, política e cultural nas aulas. Apesar de esses pontos estarem explícitos na documentação institucional, não sabemos como essas questões são debatidas e/ ou articuladas com a prática musical no fenômeno da aprendizagem ou em que medida tal posicionamento é resultado do trabalho desenvolvido nessa disciplina.

Acreditamos que o posicionamento apresentado pelos estudantes é fruto de um processo de desigualdades que opera sob as identidades individuais e coletivas, sobretudo aquelas que vivem em regiões e locais periféricos e marginalizados como a favela. A favela é alvo da cultura da violência manifestada por diferentes esferas. Pelo Estado que se ausenta de políticas públicas sociais, como saneamento, segurança, saúde e educação; pelas operações policiais no combate ao crime organizado, muitas vezes, exterminando pessoas inocentes e pelo próprio crime organizado que busca estruturas de poder próprias para sistematizar suas ações. (ARAÚJO, 2006). Em Manguinhos esse cenário de violência faz parte da vida real de muitos estudantes que lá residem.

A violência que ocorre no cotidiano de Manguinhos, assim como em outras comunidades do Rio de Janeiro e regiões periféricas de outras cidades, afeta as identidades culturais coletivas de determinados grupos sociais, os quais se manifestam no âmbito de luta contra bases culturais hegemônicas. O que percebemos é que, na percepção desses estudantes, o pesquisador estereotipado como branco de classe média, representa a figura do dominador *estrangeiro* que adentra na comunidade com sua visão de mundo para obter informações importantes sobre a vida das pessoas que sofrem cotidianamente com processos de violências em seu lugar de moradia para benefício próprio.

A identidade coletiva desses estudantes foi atingida por se sentirem reprimidos no seu lugar de fala, uma vez que é o pesquisador que estará protagonizando posições de

privilégios na carreira pela realização da pesquisa. Assim, marcadores que incorporam essa identidade se manifestam nesse movimento de defesa por questões que os afetam. Em outras palavras, a identidade coletiva desses estudantes referente a um marco central na construção da identidade do sujeito, provoca a construção de posições políticas frente as suas histórias de vida e das relações desiguais que os atingem. Nesse caso, em algum momento a identidade pode se reconhecer em termos de seu marcador racial, quando em situação de posicionamentos relativos a questões raciais na busca por representações em espaços sociais, ou, pelo seu marcador caracterizado pelo gênero ou pela situação ligada à condição social a qual vive no momento da vida. (IVENICKI, CANEN, 2016).

Mas, como lidar com um problema que nos afeta e nos coloca frente a um desafio de lutar contra toda essa discriminação que envolve a desigualdade racial e social? Como um pesquisador branco, de classe média, enfrenta questões envolvendo sua identidade individual durante a empiria da pesquisa na instituição em que trabalhou durante um período de 10 anos?

A luta contra o preconceito é uma luta de todos independente de raça ou classe social. A participação de pessoas brancas na luta contra o racismo, por exemplo, deve ser potencializada, por ser uma luta contra um sistema de opressão muito mais abrangente. A pessoa branca não pode representar uma pessoa negra, mas é sua responsabilidade também falar sobre e denunciar o racismo. Devemos lutar pela igualdade de direitos, porém sem eliminar as diferenças.

Como afirma Canen (2014), não se trata de encarar esse problema assegurando uma fantasiosa democracia racial, reduzindo o conceito de miscigenação sem considerar as dimensões de análise das construções sociais, econômicas, culturais, do preconceito e da violência física e simbólica que atingem os percursos históricos de determinados grupos sociais. Por outro lado, é preciso buscar caminhos que possam superar a “essencialização do marcador identitário racial na análise das desigualdades, ainda que seja relevante para que se avance nas denúncias sobre o racismo e formas de combatê-lo.” (CANEN, 2014, p. 91).

A essencialização é um movimento que compreende as identidades como fatos estáveis, fixos, definitivos sem reconhecer suas trajetórias de deslocamentos e cruzamentos culturais ao longo do tempo e do processo de construção da nossa sociedade e, conseqüentemente, das formações dos sujeitos. (SILVA, 2000; MOREIRA, CÂMARA, 2013; HALL, 2015, 2018). Ou seja, se tratarmos o marcador identitário *raça* como “essência de uma etnia ou de uma nação” (CANCLINI, 2015, p. XXIII), sem compreender seu dinamismo enquanto processo socialmente construído ao longo do tempo, podemos recair no seu congelamento sem considerar processos inacabados de formação dos sujeitos que se

apropriam de ideias, valores e percepções heterogêneas que se cruzam nos ambientes culturais.

Nesse sentido, uma tentativa de construir um caminho salutar para o reconhecimento da desigualdade e, ao mesmo tempo, superar o racismo, reside na medida em que se reconheçam, no seio da marcação racial, as hibridizações identitárias, marcadas por diferentes inserções e histórias de vida que marcam os sujeitos e seus processos de construções identitárias. Como segundo ponto, vamos aprofundar essa questão, abordando como as identidades culturais e o processo de hibridização cultural são interpretados nesse contexto específico.

Podemos dizer que a posição contrária dos estudantes no campo é analisada como desafio do multiculturalismo diante da pesquisa qualitativa na perspectiva intercultural.

O multiculturalismo crítico, como campo político e ideológico, mantém seus interesses no enfrentamento das desigualdades, enfatizando as formas pelas quais os estereótipos e o racismo foram construídos na história da nossa sociedade e seus efeitos na marginalização das identidades étnico raciais. “Entretanto, ainda que com olhares diferenciados, muitas vezes o multiculturalismo crítico pode essencializar as identidades culturais.” (CANEN, 2014, p. 93).

No caso em questão, uma vez que os estudantes focalizam os marcadores identitários (branco/ negro – classe média/ pobre) nas dimensões e práticas que os segregam, visualizando a identidade racial como fixa e homogênea tal postura pode focar e reforçar o próprio preconceito, ao invés de superá-lo. A visualização congelada das identidades individuais nas relações pessoais e/ ou profissionais representa um desafio que se manifesta em uma perspectiva multicultural crítica, mas que também pode ser observado na vertente do multiculturalismo liberal ou folclórico, criando questionamentos, como mostra Ivenicki e Canen (2016):

por exemplo, no que se refere à abordagem liberal ou folclórica, em que medida a melhoria das relações pessoais entre indivíduos, a partir de trabalhos que visam a ‘conhecer melhor’ suas tradições, formas de ver o mundo e outras manifestações culturais, não estariam mascarando relações desiguais e preconceituosas que marcam construção dessas identidades? (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 54, grifo do autor).

Ao mesmo tempo em que perspectivas multiculturais liberais ou folclóricas abordam a diversidade cultural silenciando desigualdades e preconceitos, criando uma fantasiosa harmonia cultural que não corresponde à realidade, por outro lado, podemos problematizar a natureza das abordagens multiculturais mais críticas sobre o racismo, sexismos e outros

preconceitos. Neste sentido, em que medida o multiculturalismo crítico não recai em uma exaltação da diferença ao ponto de segregar as identidades culturais, reforçando preconceitos?

Esse questionamento nos mostra os riscos do multiculturalismo em sua perspectiva mais crítica em dimensões mais extremistas, ao ponto de essencializar as identidades coletivas, seja por marcadores de etnia, raça ou classe. No caso em discussão, a identidade branca está sendo essencializada sem o dinamismo de construção e reconstrução como identidade cultural. Tomou-se um argumento multicultural crítico com dimensões extremistas de caráter mais geral para tratar da identidade branca como opositora, não a reconhecendo na posição de luta, mas sim como reforço do domínio cultural branco sobre as identidades negras.

A identidade negra está manifestada em contraposição à identidade branca sem considerar o processo de hibridização cultural, no qual as identidades estão em dinâmico movimento de construção e reconstrução histórico-social e são plurais nas suas diferenças. O tratamento das identidades de forma essencializada pode provocar binarismos (negro/branco; masculino/feminino, etc.) colocando um contra o outro, reforçando preconceitos por meio do congelamento das suas próprias identidades. (CANEN, 2007).

Como destaca Canclini (2015), compreender a construção identitária como processo dinâmico, nos leva a relativizar a noção de identidade, afirmando a necessidade de se levar em conta as hibridizações de maneira a não compreendê-las como estáticas, reconhecendo-as como não puras, existindo a necessidade de compreensão de suas construções histórico-sociais. Nesse processo, compreendemos o dinamismo de um movimento de fronteiras fluidas que envolve a noção das “diferenças dentro das diferenças.” (IVENICKI, 2015, p. 131).

Reconhecemos a hibridização cultural como uma tentativa de construção de posicionamentos que superem sobreposições culturais e a perpetuação do desequilíbrio nas relações identitárias, com o intuito de construir possibilidades de sínteses culturais pautadas pelo respeito e o diálogo que proporcionem igualdade de direito e acesso e, também, equidade de valores nas relações culturais.

Generalizar uma questão como essa, que encontra aspectos muito específicos na construção identitária do pesquisador, sua história de vida e aproximação com a escola e as identidades dos estudantes, não ajuda a encontrar caminhos que possam desafiar o próprio preconceito. É importante reconhecer que há formas de compreender as diferenças identitárias sem essencializá-las, ressignificando o processo de hibridização, tanto para evitar uma visão de harmonia racial, como também para desafiar o discurso essencializador de divisão racial. Neste ponto, é oportuna a aproximação com o posicionamento “antiessencialista” defendido

por Santos (2001), que decorre pelo fato de não correremos o risco de supervalorizar a autenticidade cultural de testemunho:

pelos negros e pela discriminação contra os negros, só possam falar negros. A ideia da autenticidade de testemunho é, no meu entender, uma das formas que pode levar a um desenvolvimento de um novo *apartheid* cultural realizado através de um radicalismo excessivo, porque permitiria criar igualdade, mas com separação. (SANTOS, 2001, p. 22, grifo do autor).

Questões que envolvem o racismo e divisão de classes podem ser desafiadas sem nos apoiarmos em perspectivas que adotam discursos de separação cultural em linhas rígidas. Podemos manter um posicionamento que realmente procure rearticulações e decodificações de identidades híbridas que se constroem na vida. Levamos nossa reflexão ao terceiro ponto abordando como essas questões implicaram em limites e desafios do pesquisador no campo.

A metodologia qualitativa representada pelo pesquisador em contato com as pessoas observadas na entrada do campo empírico coloca desafios marcados por situações em que a identidade individual de pesquisador passa a ser encarada como estrangeira (SILVA, 2000; IVENICKI, 2015), como alguém de fora, estranho ao contexto, mesmo em se tratando da interação com a instituição de pesquisa.

Em uma experiência como essa, visibilizam-se limites que a pesquisa revela quando identidades se chocam por diferentes visões culturais carregadas pelos seus marcadores raciais e sociais, como foi relatado. Mesmo com o diálogo, não foi possível encontrar um caminho de síntese naquele momento que pudesse criar trocas interculturais de experiências mútuas em torno de um objetivo comum.

Esse ponto de análise nos coloca diante da lógica de atuação das pesquisas acadêmicas em espaços ou regiões marcadas pela vulnerabilidade social, assim como em Manguinhos. Nesse sentido, é válido o questionamento: como evitar segregações identitárias em uma abordagem de pesquisa no contexto de favela? A complexidade dessa pergunta exige um inesgotável e abrangente debate sobre aportes epistemológicos nas práticas de pesquisas e suas representações diante dos contextos multiculturais os quais estamos inseridos. Pretendemos delimitar essa questão direcionando a reflexão ao caso específico dessa pesquisa na busca por resposta a esse cenário que aqui nos referimos.

Tal fato nos mostrou que a participação na EMM como professor e pesquisador, nas relações com estudantes e docentes, compartilhando ativamente das ações educativas na escola nesses dez anos, ainda não foram suficientes para a construção de percepções dialéticas a ponto de superar oposições binárias marcadas pelas posições desses jovens. Entendemos que o posicionamento desses estudantes não revela a postura geral do alunado que participa

da escola, assim como também não representa a postura e interesses de outros alunos que frequentam as aulas de Música e Sociedade, como menciona o professor P4 quando descreve em linhas gerais o perfil das suas turmas:

de manhã duas mulheres que gostam muito de música, tem um interesse muito forte pela música e parece que quanto mais conteúdo melhor. De tarde, no momento, uma galera que tem uma pegada mais voltada para a questão da militância. Então a galera que curte e essa ideia da música como um instrumento político. (P4).

Na fala do professor P4, fica explícito que “*de tarde, no momento, uma galera*”, defende posicionamentos políticos que, de certa forma, marcam as identidades coletivas desses estudantes representadas nas formas de fazer música e de enxergar criticamente a realidade em que vivem. Apesar de essa postura não ser manifestada por outros jovens que frequentam as turmas em ambos os turnos, é relevante para a pesquisa a compreensão de que mesmo a EMM defendendo um trabalho de valorização das diferenças culturais como eixo de formação cidadã e transformação social, como mostram o PPP e a Ementa da disciplina Música e Sociedade, as tensões e fronteiras culturais se fazem presentes em discursos e ações individuais, como foi revelado neste caso.

Em uma reunião com membros da coordenação da escola, dias após o acontecido com esses jovens, a coordenadora CA mencionou que ambos participam de movimentos sociais que lutam a favor de posicionamentos de emancipação e resistência no combate as formas de opressão nas favelas. Segundo a coordenadora CA, esses movimentos reforçam narrativas de empoderamento frente aos processos de exclusões e discriminações e buscam também, manter um olhar crítico sobre iniciativas de pesquisas acadêmicas realizadas na comunidade.

Interpretamos esse fato entendendo que a perspectiva do multiculturalismo crítico se torna presente nesses movimentos como conjunto de respostas a diversidade cultural em forma de resistência no combate à opressão e processos de preconceitos e discriminação (MCLAREN, 2000; CANEN, 2014; CANEN, IVENICKI, 2016; IVENICKI, 2015; HALL, 2018). No entanto, neste caso específico, tal perspectiva operou como mecanismo de luta protagonizado pelos jovens que se viram como *pesquisados*, uma vez que, diante de suas percepções, se tornariam objetos de estudo de um *pesquisador* que buscaria frutos pessoais com a realização da pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, o multiculturalismo se manifesta como movimento de resistência, mas ao mesmo tempo recai em uma exaltação da diferença no momento em que reforça o binarismo pesquisador (opressor)/ pesquisado (oprimido), congelando suas respectivas identidades, compreendendo-as como fixas no tempo e na história social que as movem como

sujeitos no referido contexto. (CANEN, IVENICKI, 2016; CANEN, 2014). Continuando essa análise, recorreremos a mais depoimentos do professor P4 para aprofundar essa questão.

Em função do fato ocorrido, perguntamos ao professor P4 se houve desdobramentos sobre o assunto na aula seguinte ao acontecido. O professor respondeu que sentiu a necessidade de falar sobre sua própria pesquisa, uma vez que os estudantes não sabiam que o mesmo havia realizado uma pesquisa na escola entre os anos de 2010 e 2011:

já que eles não sabiam, porque não eram da época que eu fiz a pesquisa... então eu quis colocar como foi a minha pesquisa, quais eram as minhas inquietações e quais foram as coisas que eu enfrentei, pra fazer a pesquisa.(P4).

O professor P4 sentiu a necessidade de revelar sua identidade como pesquisador comentando sobre seu papel desempenhado enquanto acadêmico na época da pesquisa, abrindo espaço novamente para os alunos se manifestarem acerca do assunto:

foi só esse momento. Aí a gente falou, eles falaram a opinião sobre o episódio, a mesma coisa que eles falaram pra você, não teve, que eu me lembre, alguma coisa diferente. E foi isso. Eu expliquei, não me lembro, se sério ou brincando, que não aceitariam também ou que aceitariam... acho que um falou que aceitaria, outro falou que não aceitaria, alguma coisa assim. Mas foi isso. A gente acabou que não avançou muito sobre... achei que não precisava muito. (P4).

O recorte acima demonstra contradições na própria postura do entrevistado, uma vez que na primeira fala como pesquisador na época, o mesmo assume que havia inquietações e questões que deveriam ser enfrentadas durante a execução de sua própria pesquisa, mas no atual momento como professor, assume a postura de não avançar sobre o assunto, por achar que não seria preciso. Ou seja, enquanto pesquisador havia inquietações por questões que despertavam reflexões sobre seu posicionamento no contexto, mas como professor, mantém distanciamento da questão por não assumir um devido posicionamento nesse debate. Os marcadores identitários *pesquisador* e *professor*, constitutivos na sua identidade individual, deslocam posicionamentos distintos acerca da questão. Ao perguntar a sua opinião sobre esse debate, o entrevistado respondeu:

cara, então, quando fui pesquisador, tinha muito essa inquietação que eles apontaram mesmo. Enquanto pesquisador de fora, qual era meu papel ali e tal. Entendo muito o posicionamento deles, já li muito sobre isso, tenho algumas pessoas que falam dessa questão ou da relação do pesquisador com um espaço de militância e eu entendo que eles sintam... eu não consigo falar do lugar deles, enquanto pesquisados, enquanto moradores de favela que estão sendo pesquisados, realmente eu não consigo pensar como que eu me colocaria se eu estivesse no lugar deles. Então, eu só consigo pensar como o cara de fora que veio, fez a mesma coisa que você, uma pesquisa que tinha o intuito de desenvolver ideias sobre como atuar em favelas. (P4).

A inquietação do entrevistado está associada à perspectiva positivista estabelecida na relação entre pesquisador e pesquisado a partir de posições dicotômicas em que o sujeito pesquisado passa a ser objeto de estudo do pesquisador. Sua fala revela a condição como “*pesquisador de fora*” e seu entendimento sobre a representatividade dos estudantes como atores em suas posições demarcadas politicamente. A expressão “*pesquisador de fora*” compreende a afirmação do marco identitário que o representa como pesquisador. Essa expressão legitima um posicionamento de quem veio *de fora*, com sua visão de mundo e que, ao lidar com pessoas de outra realidade cultural, encontra desafios para entender como lidar com discursos, ideias e valores da realidade do *outro*.

Quando nos referimos ao *pesquisador de fora*, precisamos reconhecer as construções sociais em seus marcadores identitários, compreendidos na especificidade da condição do pesquisador naquele momento relacionado ao contexto que atuava. Por exemplo, o professor P4 quando realizou sua pesquisa, estava ingressando no espaço para realizar a investigação, não havendo nesse caso, relações culturais de aproximação com os jovens da escola antes da realização de sua pesquisa. Nesse caso, a expressão “*cara de fora*” identifica-o com um traço específico que o marca como sujeito: um professor/ pesquisador que vem *de fora* e chega à escola para desenvolver um trabalho pedagógico como professor e, ao mesmo tempo, de pesquisa, com jovens em uma comunidade, antes não conhecida pelo mesmo.

O que queremos dizer é que expressões como “*pesquisador de fora*” e “*cara de fora*” carregam significados que traduzem sentido às relações e experiências entre o sujeito e o ambiente, implicando em inquietações por motivos relativos à sua relação com o contexto em que atuou como pesquisador. Isso não quer dizer que sua afinidade com o contexto atual é a mesma que na época da realização da sua pesquisa. Atualmente, sua relação como professor certamente está diferente da que obtinha na época como pesquisador em função do dinamismo nas vivências, experiências e oportunidades plurais de conhecimento e pertencimento construídas na escola e comunidade ao longo desse tempo.

Assim, compreendemos que, quando apresentamos a proposta e os objetivos desta presente pesquisa para os estudantes da disciplina Música e Sociedade, o componente identitário *pesquisador* de nossa identidade coletiva se manifestou como marco central na narrativa pelo motivo de estar naquele momento como pesquisador no espaço. Nesse sentido, nossa narrativa incorporou elementos carregados de significados interpretados pelos estudantes que reagiram de acordo com o marco das suas identidades coletivas, onde os marcadores como raça e classe social deslocaram suas posições políticas, provocando posicionamento contrário ao se sentirem como *estudados* ou *pesquisados* por alguém que supostamente não os conhece.

Apesar de conhecermos os jovens em função das relações cotidianas na instituição, e, pela própria atuação, como professor de baixo elétrico, quando atendíamos um desses estudantes em anos anteriores, nossa identificação e discurso como pesquisador neutralizou experiências anteriores exercidas no próprio cotidiano da escola com os estudantes, não superando o binarismo entre as identidades envolvidas. O marcador identitário *pesquisador*, naquele momento, foi interpretado como “identidade unificada e estável” (HALL, 2015, p. 11), excluindo-se dinanismos contínuos de formação e transformação os quais nos representam em experiências desenvolvidas na escola, não dando conta da diversidade que nos marca como sujeito nesse contexto.

Logo, devemos ter o cuidado quando há a generalização de componentes identitários que marcam a figura do pesquisador nessa dimensão de pesquisa, sem se dar conta da relação deste com a instituição. É necessário verificar propósitos que partilham valores no contexto de pesquisa, como por exemplo, a nossa história de vida, a relação com a instituição, às especificidades do contexto institucional, neste caso concebido como espaço de pesquisa e formação humana que visa à interlocução entre universidade e comunidade. Tal perspectiva leva à compreensão do “desafio a discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogeneizadas das identidades, sejam elas percebidas como ‘opressoras’ ou ‘oprimidas’.” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 55, grifos do autor).

Nesse ponto concordamos com Canclini (2015) quando afirma que a hibridização cultural obriga-nos a sermos cuidadosos com generalizações. Isso nos mostra que há especificidades que devem ser consideradas como dimensões importantes às análises científicas em determinados contextos. O entendimento das especificidades da pesquisa, cujo intuito é analisar processos de ensino e aprendizagem em música e suas interações com a diversidade musical e a relação entre o pesquisador e a instituição ao longo dos dez anos, desloca sentidos de compreensão que possibilita se afastar do binarismo pesquisador/pesquisado. A tentativa de romper com a visão binária, se associa ao reconhecimento da hibridização como processo socialmente construído ao “perceber a dialética eu-outro, identidade-diferença, opressor-oprimido” (CANEN, IVENIKI, 2016, p. 56) enquanto componentes inacabados e transformados constantemente no ambiente da EMM.

Esse é um desafio que a pesquisa em seu paradigma multicultural nos revela, uma vez que, ao buscar respostas à diversidade de culturas no ambiente educacional, nos mostra tensões que se manifestam por meio de discursos e narrativas que estão presentes no contexto, muitas vezes silenciadas. Uma vez que são desveladas nos impõem limites durante a própria pesquisa.

Por exemplo, após a tensão que ocorreu nessa abordagem inicial com a turma da disciplina Música e Sociedade, não foi possível criar uma nova oportunidade de interação com esses estudantes com o intuito de criar dinâmicas de conversas em que pudessem ocorrer construções de sínteses a favor de uma proposta de interlocução entre as identidades envolvidas. Consideramos que qualquer aproximação a posteriori ao acontecido, considerando as posições contrárias dos estudantes estarem muito demarcadas, poderia ser interpretada pelos próprios como um interesse desonesto de obtenção de mais informações para a pesquisa. Isso afastaria o princípio ético da pesquisa científica pautado pela responsabilidade na manipulação dos materiais coletados no campo empírico.

Por isso, mantivemos a postura de descrição do ocorrido, analisando-o a partir de um posicionamento teórico, por compreendermos a existência de elementos relevantes para discutir questões envolvidas nos discursos e narrativas das identidades individuais e coletivas que se manifestam e se constroem nas redes de significados diante dessas tensões. Certamente, poderíamos ter tido outras respostas, se houvesse as observações das aulas nessa disciplina e se os estudantes participassem com seus depoimentos e vivências sobre suas percepções acerca do assunto. Certamente poderíamos enriquecer e problematizar com mais afinco este debate mostrando diferentes facetas a partir dos distintos pontos de vista. Por isso, constatamos esse fato como um limite da pesquisa, mas que, ao mesmo tempo nos proporcionou alçar uma reflexão sobre nosso posicionamento acerca do ocorrido pensando sobre nossa própria identidade cultural e os impactos da mesma em decorrência das escolhas feitas na pesquisa e a dimensão de pertencimento no cotidiano das relações estabelecidas na instituição.

CAPÍTULO 5 - CONCEPÇÕES DE ENSINO DE MÚSICA NA EMM

Neste capítulo abrimos uma discussão sobre as dimensões do ensino musical desenvolvido na EMM com base na triangulação dos dados coletados nas diferentes fontes como os documentos, as observações, o questionário e as entrevistas. Dividimos este capítulo em seis seções, com os seguintes subtítulos: 5.1) *É sempre mais fácil seguir fechando os olhos e apenas ensinando "dó ré mi fá"*: um olhar para a diversidade musical na EMM; 5.2) *Você vai lidar com vários níveis diferentes*: reflexões acerca do ensino coletivo de música; 5.3) *Ouvia o "tum tum tum tum" e repassava e ensinava, faz vc: "tum tum tum"*: transmissão do conhecimento musical; 5.4) *Tem uma aula lá específica pra isso*: música, ensino e contextos socioculturais; 5.5) *Funk não é música*: preconceito musical e; 5.6) *A gente podia tocar uma música da religião afro. Ah não, eu não toco*: relações de poder na música religiosa.

Uma série de questões foi contemplada nessas seções trazendo um conjunto de aspectos que emergiram no campo empírico da pesquisa, tais como: a diversidade nas suas dimensões humana, cultural e musical e suas implicações para pensar as relações entre as diferenças e práticas musicais/ culturais nas diferentes formas de pensar o ensino musical; o ensino coletivo de música na EMM e a diversidade musical no âmbito metodológico; a cultura como centro do processo na transmissão do conhecimento; o preconceito musical relacionado ao funk e; as relações de poder que se manifestam a partir das assimetrias culturais e os choques entre as diferentes identidades musicais na esfera da música religiosa.

5.1 - *É sempre mais fácil seguir fechando os olhos e apenas ensinando "dó ré mi fá"*⁶⁰: um olhar para a diversidade musical na EMM

À luz dos cruzamentos dos dados contidos nos questionários, nas entrevistas junto aos dados coletados nas observações das aulas, abordaremos aspectos que giram em torno da compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido na EMM diante de um olhar voltado a diversidade musical.

Um questionário com três perguntas foi respondido por seis professores. As respostas foram discursivas, dando liberdade ao docente para se manifestar acerca de questões que envolvem a diversidade e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem em música. A primeira pergunta procurou verificar o que os docentes entendiam por diversidade?

⁶⁰ Nesse capítulo todas as seções são tituladas com recortes das falas dos participantes da pesquisa.

A partir das respostas podemos perceber que os professores P4 e P5 entendem a diversidade a partir da seguinte perspectiva: “*acho que é um conjunto de coisas com características diferentes*” (P4); “*Toda e qualquer questão que diferencie um olhar do outro, uma análise da outra, uma postura da outra.*” (P5).

Nessas respostas a diferença é tomada como componente naturalizado no fenômeno da diversidade. A diversidade sob este entendimento se caracteriza a partir de uma visão estática das diferenças, onde são reconhecidas suas características, mas não se coloca em evidência como essas “*características diferentes*” ou como “*um olhar do outro*” se constroem nas relações sociais. Os depoimentos dos entrevistados definem a diversidade como espaço de celebração das diferenças a partir das suas identificações, se aproximando da visão do multiculturalismo diferencialista ou liberal, muito criticado por autores como Silva (2000), Candau (2013, 2014, 2018) McLaren (2000), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015). Esse sentido de multiculturalismo responde ao conhecimento das diferenças nos ambientes culturais, mas não cria possibilidades mais críticas de concebê-las como processos sociais que se constroem em situações de preconceitos e discriminações inerentes às relações culturais.

As respostas dos professores P2 e P6 também trazem elementos que se aproximam dessa perspectiva multicultural, apontando a diversidade como uma conjuntura que reúne a convivência e a aceitação como cernes das relações entre as diferenças:

buscar a melhor maneira de conviver com outras pessoas, contribuindo com suas dificuldades e aceitando as diferenças (P2) [...] um conceito que entende as diversas formas de se estar no mundo. Compreende fatores culturais, sociais e individuais, incluindo questões como a deficiência, que aparecem no cotidiano da sala de aula e precisam ser consideradas como manifestações naturais da humanidade (P6).

Nessas duas respostas, a diversidade é compreendida a partir da aceitação das diferenças como forma de manutenção da boa convivência entre as pessoas. Assim, como critica Silva (2000), a diversidade aqui é reconhecida como um dado, ou um fato da vida social, que incorpora posições socialmente aceitas nas relações humanas. Desse modo, o multiculturalismo, como já citado no parágrafo anterior, responde a essa ideia de diversidade apoiando-se nas perspectivas de tolerância e respeito decorrentes das estratégias de conhecimento das diferenças culturais, sociais e humanas, como dados de existência, sem questionar as construções de suas inter-relações nos diferentes setores da sociedade e, também, dentro dos próprios grupos culturais.

A ideia de diversidade sob esta perspectiva multicultural implica pedagogicamente em uma postura de promoção plural onde as diferenças culturais, ao serem identificadas como fixas em seus grupos, deixam de ser analisadas dentro das suas próprias diferenças. Essa

lógica reduz as possibilidades de sínteses culturais decorrentes das tensões e (inter) relações nos ambientes sociais. Assim, anula-se a percepção dos estudantes sobre a clareza e a existência do preconceito e discriminações afetando suas próprias experiências pessoais, assim como na formação de suas identidades. Nesse ponto é relevante o exemplo trazido por Moreira e Câmara (2013):

um menino branco pode apresentar uma deficiência física, reunindo assim elementos de dominância (o fato de ser branco e ser homem) e de subordinação (o fato de ter impedimento par algumas atividades). O/a aluno/a poderá, então, captar a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos que conformam sua identidade. (MOREIRA, CÂMARA, 2013, p. 47).

O exemplo dos autores pode ser representado por inúmeras situações envolvendo as relações culturais em pequenos ou grandes grupos. Fazer com que o estudante observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como os aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros, é uma ação educativa que denuncia as relações de poder na própria escola e na sala de aula.

As respostas a seguir nos permitem avançar na análise sobre o fenômeno das diferenças e suas características manifestadas por marcadores identitários presentes nos grupos sociais.

Nos pequenos grupos, ou micro sociedade, ou pequenas relações estabelecidas socialmente, essa diversidade está presente através das experiências de cada um e a forma como as processam de modo que o sujeito constrói sua própria identidade a partir da relação com o outro, da reflexão e de escolhas. (P3).

Diversidade é o conjunto de características se mostram diferentes, e diferentes quando são comparadas as outras características do conjunto. No nosso trabalho na EMM, os alunos são um bom exemplo de diversidade, temos alunos de diferentes sexos, lugares, religiões, escolaridade, faixa etária, necessidades, níveis de contato com a música, entre outros. (P1).

O conceito de diversidade expresso nas duas respostas acima está representado pela manifestação das diferentes identidades como fenômeno que decorre das escolhas, das experiências e das formas como as pessoas se definem, relacionando suas características em comparação à representação dos *outros*. As identidades representadas em seus marcadores de gênero, classe, religião, idade e identidade musical, são postas como características que demarcam as diferenças. Apesar de reconhecerem as diferenças culturais inerentes nas relações sociais, as respostas não consideram a evidência de conflitos que possam surgir nessas relações e como as diferenças se (re) constroem diante das tensões culturais.

As seis respostas sobre diversidade até aqui nos levam a refletir sobre os conceitos de identidade e diferença como pontos fundamentais de análise, para o próprio entendimento da diversidade enquanto fenômeno social.

Conforme Silva (2000), partimos inicialmente do entendimento que o conceito de identidade se relaciona intimamente com o que somos: sou *mulher*, sou *homem*, sou *nordestino*, sou *católica*, sou *professor*, sou *médica*, sou *pobre* e assim por diante. A identidade está associada à própria definição autônoma de si mesmo. Nesse raciocínio, a diferença também está concebida nessa relação, uma vez que, ao nos identificarmos pelo que somos, estamos negando o que não somos. Assim sendo, a diferença representa aquilo que o outro é: ele é *homem*, ela é *mulher*, ela é *carioca*, ela é *espírita* ela é *advogada*, ele é *negro*. Assim, como a identidade, a diferença é a afirmação autônoma do que *eu não sou* e do que o *outro é*. Desse modo, a diferença passa a ser compreendida como consequência da identidade.

Essa perspectiva reduz a compreensão de identidade e diferença a componentes homogêneos ou estáticos que se esgotam em si mesmos, tornando nós, seres humanos unificados em nossa afirmação do que somos ou que não somos enquanto sujeito. Silva (2000) defende uma visão que vai à contramão dessa perspectiva alertando que, tanto a identidade quanto a diferença são processos produzidos, criados e deslocados socialmente diante das fronteiras culturais. De acordo com o autor, o fenômeno de deslocamento das fronteiras culturais está presente nas relações de forma literal ou metafórica.

O ponto de vista literal decorre dos movimentos históricos de diáspora e migrações nas sociedades multiculturais por motivos de escravidão, guerra, violência, problemas de subdesenvolvimento social e econômico, etc. O impacto desses movimentos provocou, e provoca até hoje, hibridizações forçadas, materializadas nas situações de poder que são construídas nas relações culturais. Esses movimentos afetam as formações das identidades, deslocando-as das suas origens afetando-as enquanto identidades culturais (SILVA, 2000).

Do ponto de vista metafórico, o deslocamento cultural significa mover-se entre as fronteiras simbólicas das identidades reconhecendo as diferenças no interior dos grupos. Mesmo em um grupo social como em uma sala de aula, por exemplo, esses deslocamentos culturais decorrem de distinções entre seus membros, por uma série de componentes culturais. Componentes esses codificados nas ideias, valores, percepções e crenças que criam significados adquiridos cotidianamente nas relações entre os pares e, individualmente, pelos principais meios de comunicação, sobretudo hoje em dia na internet com as redes sociais.

O que Silva (2000) argumenta é que, a ideia de mobilidade ou deslocamento cultural, está inspirada nos movimentos concretos migratórios de deslocamento de grandes contingentes de pessoas, em geral. Esses movimentos inspiram as reflexões em torno do

caráter móvel das identidades pelas viagens forçadas, ou por opção, ocasionalmente, ocorridas ao longo dos tempos. Essas viagens concretas passam ser interpretadas no campo das relações humanas como deslocamentos de posicionamentos, ainda que temporários, por motivos de cruzamento das ideias que *viajam* em uma constante relação do *eu* com o *outro*.

É a vigem em geral que é tomada como metáfora do caráter necessariamente móvel da identidade. Embora menos traumática que a diáspora ou a migração forçada, a viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’. A viagem proporciona a experiência do ‘não sentir-se em casa’ que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade. (SILVA, 2000, p. 88, grifos do autor).

Esses processos, caracterizados pela *viagem*, tendem a desestabilizar a identidade e diferença como componentes móveis produzidos nos ambientes socioculturais. Isso significa dizer que, ambas não são essências da natureza, não se constituem como fato ou dado social, muito menos são fixas ou estáveis no tempo. Mas sim, são criadas e recriadas nos contextos das relações sociais e culturais, e por estarem associadas diretamente a essas relações, ambas não convivem harmoniosamente em um campo sem hierarquias ou sem disputas. São as tensões que caracterizam movimentos dialéticos de construção e (re) construção das identidades nas diferenças. Ou seja, as identidades se constroem nas diferenças e as diferenças se manifestam nas identidades se estabelecendo como conceitos inseparáveis e inacabados. (HALL, 2015; MOREIRA, CÂMARA, 2013; CANEN, 2014; IVENICKI, 2015).

Quando perguntado sobre como encontrar as estratégias para trabalhar com a diversidade em música nas aulas na EMM, três professores responderam sobre a importância da realização de um trabalho a partir das experiências dos estudantes:

através do diálogo e da observação tem-se a possibilidade de entendimento das necessidades e interesses de cada aluno da turma. Promover a interação na diversidade também fortalece a relação social, além da troca de conhecimento e experiências tidas pelo sujeito. (P3);

através do diálogo entre os alunos, a valorização de sua cultura e a utilização de arranjos próprios para cada aluno de acordo com seu nível musical, em uma convivência democrática e respeitosa através da prática musical. (P6);

no meu caso, costumo perceber essa diversidade em várias situações, na escolha de um repertório, na forma de explicar de acordo com a faixa etária, e até mesmo nas conversas, ou questões que ocorrem em sala. (P1).

As respostas revelam que o trabalho com a diversidade em música, a partir do reconhecimento da experiência prévia dos estudantes é uma forma que possibilita conhecer esses jovens como sujeitos culturais com suas biografias e vivências sociais. A prática educativa nessa perspectiva de escuta do *outro*, fortalece a criação de ajustes metodológicos, adaptações de linguagens e recursos de forma que os estudantes tenham acesso à aprendizagem musical desde o primeiro momento. A diversidade musical se estabelece dialeticamente, na sua dimensão cultural e musical a partir da interação entre diferentes idades, pela troca de experiências musicais no grupo, pela convivência e respeito pelos diferentes estilos musicais e pelas diferenças técnicas na concepção de arranjos musicais que contemplam as individualidades e potencialidades de todos.

No entanto, o professor P5 demonstra que lidar com faixas etárias diferentes é “*uma questão muito cara na escola*”, segundo sua visão:

por exemplo, existe uma questão muito cara aqui na escola que é a diferença entre a idade dos alunos. É superdesgastante dar conta de todos os complexos da diversidade presente na sala de aula, e, somando-se a isso as demandas advindas da diferença de idade os detalhes na hora de planejar e executar as atividades são cruciais para o bem e para o mal. (P5).

A expressão “*questão muito cara*” nesse depoimento emprega à diversidade aspectos ligados, não somente aos estudantes, mas também ao docente que, na verdade, é mais um ator nesse processo. O depoimento do professor revela que o trabalho com a diversidade exige uma postura de planejamento frente aos desafios encontrados na sala de aula, considerando os diferentes universos culturais. Revela também sua expectativa em como lidar com essa diversidade diante desse contexto.

Portanto, considerar e valorizar a diversidade exige que o professor compreenda as inquietudes dos educandos, de forma que o processo de ensino e aprendizagem abarque medidas que enriqueçam as possibilidades para construir um ensino musical, além de acessível, apetecível aos que aprendem e também aos que ensinam. Isso leva a entender que, nesse constante movimento tanto as habilidades musicais são distintas quanto às dificuldades também, para os estudantes quanto para o professor.

Dois professores mencionaram aspectos relacionados a procedimentos metodológicos, associados a biografias e contextos sociais, em que os estilos musicais são produzidos como forma de superar preconceitos e discriminações presentes nas formas de lidar com as diferenças culturais/ musicais na sociedade.

Alguns conteúdos sobre a biografia de músicos importantes, que enfrentaram dificuldades por algum tipo de limitação ou combateram o

preconceito, podem servir de inspiração para aprendizagem da música. Outra questão diz respeito ao respeito entre os alunos. O professor deve se posicionar contra qualquer desfavorecimento por motivo da diversidade da turma. (P2);

Também procuro debater as origens socioculturais de cada estilo musical, de cada compositor, instrumentista, mostrando como temos diversas hierarquizações culturais e preconceitos relacionais a determinadas condições culturais. No caso das diversidades entre os próprios alunos, procuro conversar sobre os preconceitos enraizados em nossa sociedade e explicar que o Casa viva é um espaço de resistência e acolhimento onde a discriminação não tem espaço. (P4).

Nessas duas respostas, a diversidade abarca os conceitos de identidade e diferença como dinâmicos e instáveis, estando sempre em processo complexo de (re) construção, a partir das experiências, práticas e tensões sociais no âmago das relações humanas. Por outro lado, quando o choque cultural ocorre na sala de aula, os desafios inerentes ao trabalho pedagógico, diante da diversidade, se apresentam em maior grau em virtude da visibilidade dos conflitos. Fato expresso na continuação da resposta do professor P4:

no entanto em alguns casos isso é mais complicado, como, por exemplo, em relação a alunos LGBT's⁶¹, tive bastante dificuldade de os outros alunos (adolescentes) respeitarem e demonstrassem acolhimento com o colega. (P4).

Nesse caso, quando ocorre a visibilidade do preconceito envolvendo questões relacionadas às identidades que se afastam do padrão cultural heterossexual, as discriminações podem criar processos assimétricos de poder fazendo com que essas identidades sejam percebidas como “estrangeiras” (CANEN, 2014, p. 97) no processo de socialização. Ou seja, são identidades que se veem deslocadas por se afastarem do padrão de identidade sexual, pregado culturalmente pela sociedade, que ainda produz o binarismo heterossexual/ homossexual que se baseia na oposição entre as bases culturais onde há o domínio da primeira sobre a segunda.

Nesse caso, desafiar narrativas excludentes, a partir de ações interculturais, que valorizem a diversidade cultural por meio do reconhecimento do *outro*, faz com que o trabalho docente seja mais complexo e desafiante. Complexo no sentido de criar mecanismos que possam ressignificar posturas e formas de reconhecimento das diferenças, e desafiante, uma vez que muitas vezes das ações não se resumem a estratégias pontuais e individuais, mas sim, englobam a percepção da escola, como organização reconhecedora do aspecto multicultural, em dimensões de projeto político institucional (CANEN, 2014).

⁶¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais: LGBT's.

Compreendemos a crítica articulada por Silva (2000), onde o autor aponta que questões sobre a sexualidade, como nesse caso, são componentes que, muitas vezes, somente são abordadas quando ocorrem tensões ou conflitos em sala de aula. Ou seja, são questões que atravessam o conhecimento ao invés de serem adotadas como componentes do conhecimento no trabalho educativo.

A última pergunta do questionário consistiu em averiguar os aspectos positivos e/ou negativos no processo de ensino e aprendizagem no trabalho com a diversidade musical. Quanto aos aspectos positivos, em linhas gerais, destacam-se fatores como o estímulo à boa convivência entre os estudantes, desafios que contemplam a busca por soluções dirigidas ao respeito às diferenças, às possibilidades de enxergar o *outro*, às trocas de saberes no momento da aprendizagem e às descobertas que o próprio docente encontra para trabalhar considerando a heterogeneidade.

O lado positivo é que esse processo pode contribuir para que os alunos desenvolvam a boa convivência com outras pessoas. (P2) [...] O desafio de estar sempre em busca de soluções que permitam contemplar a diversidade é visto por mim como um aspecto positivo. (P3)[...] O desenvolvimento do respeito entre os alunos através do diálogo e de uma prática que envolva a todos de acordo com suas possibilidades são os aspectos positivos. (P6);

Os aspectos positivos são evidentes, tanto para os alunos individualmente falando, como para o conjunto da sociedade em si. Diversificando a vivência musical do aluno, lhe permite ampliar suas possibilidades de ver os mundo, e estar no mundo. (P4);

Os aspectos positivos são as trocas que acontecem na sala de aula (P5) [...] Vejo que o que enriquece esse tipo de trabalho é justamente lidar com as diversidades, é nelas que estão os desafios e os descobrimentos que cada professor e aluno vão encontrar nesse processo. (P1).

Os depoimentos nos permitem interpretar que pontos favoráveis do trabalho, considerando e valorizando a diversidade em música, podem reverberar para atitudes e comportamentos que envolvem formação de cidadania, sobretudo por meio do respeito às diferentes culturas musicais, o que implica na dimensão de construção de sujeitos culturais mais sensíveis às diferentes maneiras de ser, estar e viver em sociedade.

Os pontos negativos revelaram desafios que os professores percebem na condução do trabalho em diferentes dimensões, como destaca o professor P6: “*como ponto negativo, destaco o grande trabalho em adaptar os procedimentos ao longo das necessidades apresentadas em aula.*” (P6).

O “trabalho” em adaptar arranjos musicais, a partir da diversidade de experiências musicais do grupo, como menciona o entrevistado, revela-se como um ponto negativo e se

aproxima do que o coordenador pedagógico CP da escola aponta também como uma dificuldade perceptível no trabalho docente na EMM por parte de alguns professores:

a tendência, muitas vezes, quando você seleciona uma música que já existe, a pessoa tenta fazer uma versão similar ao original. Então, vai tentar mapear mais ou menos um tipo de levada, um tipo de intervenção de cada instrumento, como é que vai ser feito e vai fazer mais ou menos semelhante, na medida do possível, logicamente, a gente sempre tem uma adaptação porque o grupo é maior e tudo o mais... eventualmente tem questões técnicas do próprio estudante que não dá conta de fazer o arranjo completo, mas acaba sendo uma versão próxima ao original. (CP).

O coordenador continua destacando que o desafio de transformar o fazer musical, a partir de construção de novos arranjos musicais, parte primordialmente do estímulo do professor na concepção de possibilidades para que o exercício da criação de novas experiências musicais aconteça, mas conclui que nem sempre isso acontece:

quando há um estímulo, por parte do professor de uma criatividade maior, de tipo, vamos tentar criar, sair do que seria o original, vamos mudar a levada, vamos mudar o gênero, vamos mudar alguma outra coisa mais radicalmente no resultado musical, aí eu acho que aí acaba havendo maior espaço pra, de repente, uma negociação e um aprendizado desse tipo de coisa... de repente, como a gente mistura um gênero musical com o outro... como é que, de repente, você pode introduzir, criar uma introdução onde não tem, numa música, por exemplo, ou abrir uma seção de improviso onde não teria, na música original e por aí vai... então, acho que, aí, nesse caso, quando acontece, acho que há uma junção da diversidade também com um entendimento diferente do que seria a forma musical, você, de repente, já introduzir uma seção que não existia, ou vai repetir alguma coisa, vai suprimir alguma parte. (CP).

Percebe-se pela fala do coordenador CP que o estímulo à criação é um ponto central para o trabalho com a diversidade musical na EMM. Dialogando com Queiroz (2004), visualizamos que há uma necessidade de uma diversidade de estratégias pedagógicas musicais, em virtude da concepção de um trabalho que preze pela criação de elementos, que possam alicerçar e construir pontes para a ampliação das experiências musicais, a partir da sua interação com a diversidade musical manifestada no grupo de sujeitos em sala de aula, embora isso nem sempre acontecer:

acho também que algumas habilidades musicais se fazem mais presentes nesses casos... por exemplo, vai ter que pensar, como a gente cria o arranjo aqui... a gente tá aqui seguindo o original, mas se a introdução não existia, como é que vai ser? A gente vai fazer, quais instrumentos vão tocar? Todo mundo começa junto? Então, talvez, entre aí uma dimensão também

associada à diversidade no nível da criação musical também nesse sentido. Só que nem sempre isso acontece. (CP).

Outras duas respostas sobre pontos negativos relativos ao trabalho com a diversidade, são mencionados respectivamente pelos professores P2 e P4, trazendo pontos de reflexões importantes para pensarmos as relações entre música, ensino e sociedade.

O lado negativo é a falta de acesso que os professores têm as informações sobre livros, artigos ou qualquer material que facilite a iniciativa em sala de aula. É possível que haja muitos professores bem intencionados sem saber as estratégias mais indicadas pelos especialistas da área. (P2).

A resposta do professor P2 revela uma percepção individual sobre a “falta” de acesso às produções científicas na área que relacionem aspectos da diversidade e transforme-os em pontes para pensar caminhos, estratégias e iniciativas pedagógicas em sala de aula. Em nossa revisão bibliográfica no capítulo 2 foi possível analisar um número satisfatório de produções nacionais e internacionais que se dedicaram às investigações voltadas à diversidade, cultura, ensino e à formação de professores, além dos estudos culturais, que dialogam com a área educação de forma interdisciplinar, manifestando interesses por temáticas que variam em suas questões de bases teóricas e epistemológicas envolvendo ensino, música, cultura e sociedade. Por outro lado, notamos, a partir do próprio levantamento, que ainda são poucos os trabalhos que centralizam suas investigações em bases empíricas, fomentando questões e problematizações a respeito de como os professores articulam suas práticas pedagógicas com a diversidade em suas dimensões humana, cultural e musical.

Levantamos a hipótese que a fala do professor está relacionada à sua vivência pessoal e profissional em sua trajetória. Talvez sua trajetória, como licenciando e atualmente como professor na EMM, e em outros contextos, tenha lhe mostrado lacunas que passaram a ser reveladas a partir da própria experiência com a diversidade em sala de aula. Apesar de o professor apresentar sua compreensão sobre o conceito de diversidade, o mesmo enfatiza que ainda faltam materiais que facilite a atuação que fomente “*iniciativa em sala de aula*”. Ou seja, a diversidade é compreendida como relevante, mas a sua interação enquanto fenômeno materializado no fazer musical é lacunar, sob o ponto de vista do entrevistado.

O professor P4 relaciona o ponto negativo com a dimensão paradigmática da área da educação musical e suas práticas de ensino com uma provocação que tange a lógica de pensar o ensino da música de uma maneira mais generalizada:

os aspectos negativos, seriam apenas as dificuldades de levar adiante, radicalmente, a diversidade dentro do processo de ensino/aprendizagem,

pois é sempre mais fácil seguir fechando os olhos e apenas ensinando "dó ré mi fá." (P4).

O professor destaca a dificuldade de superar a vertente de um ensino musical consolidado em sua dimensão musical instrucional, que pouco dialoga com as questões sociais e culturais que transcendem o universo sonoro musical. A resposta do docente reverbera em uma questão que vem sendo debatida por estudiosos do campo da educação musical de forma interdisciplinar com a etnomusicologia há alguns anos, de modo que a interface entre as áreas revertam o desenvolvimento de ações pedagógicas e pesquisas cada vez mais articuladas com as diversas realidades culturais.

Estudiosos como Arroyo (1999, 2002a, 2002b, 2007) e Queiroz, (2004, 2013, 2015, 2017c) vêm defendendo que a diversidade musical, no âmbito da concepção de ensino, se manifesta como um fenômeno que abriga, dialeticamente, diferentes saberes, diferentes formas de transmissão do conhecimento com fronteiras fluidas que se materializam na natureza da aprendizagem musical. A compreensão desses fatores evidencia dimensões culturais distintas, mas que centralizam fundamentalmente as formas de viver e conviver em sociedade. A construção de valores e decisões acerca da transmissão dos conhecimentos e comportamentos estabelecidos ao longo do tempo se torna um eixo de debate para refletirmos como as práticas de ensino acontecem, se estabelecem e, normatizam determinadas lógicas de pensamento sobre o que ensinar, porquê ensinar, para quê ensinar e como ensinar música.

Assim, retomando o conceito antropológico de cultura como uma trama de significados adquiridos por saberes, práticas, conceitos, comportamentos e habilidades construídos nas experiências humanas nas mais distintas sociedades (HALL, 1997; GEERTZ, 2014; QUEIROZ, 2004, 2013, 2015), podemos novamente defender que a educação musical, na sua *práxis*, não se constitui como esfera à parte da sociedade, mas sim como parte integrada a ela.

Pelo que analisamos nessa seção, a diversidade enquanto fenômeno humano, cultural e musical incorpora elementos que transcendem o plano musical, nos conduzindo ao entendimento de que as identidades e suas diferenças, compreendidas como construções sociais, implicam no trabalho educativo uma vez que, reagem às relações e tensões que estão presentes na sala de aula, seja na forma explícita ou silenciada.

5.2 - *Você vai lidar com vários níveis diferentes*: reflexões acerca do ensino coletivo de música na EMM

O ensino coletivo de música na EMM é uma proposta pedagógica em que o professor ensina para um grupo de estudantes um mesmo instrumento, fazendo com que todos, ao mesmo tempo, possam tocar ou cantar a mesma música na prática coletiva. Cada docente atua em uma ou duas disciplinas, que são, em sua maioria, aulas coletivas de instrumentos musicais (Violão, Teclado, Baixo Elétrico, Percussão, Saxofone, Guitarra e Canto). Há professores que, além das aulas de instrumento, dividem sua carga horária (6 horas/ aula semanais) com outras disciplinas como Leitura e Escrita Musical, Criação e Apreciação, Prática de Conjunto, Música e Sociedade e das aulas do Curso Infantil. (FREIRE; OLIVERIA, 2015). No caso dessas disciplinas, o fazer musical se estabelece com instrumentos diferentes a partir dos interesses do grupo.

Adota-se, como princípio central de trabalho, a formação de turmas com alunos de diferentes faixas etárias e habilidades musicais (estudantes iniciantes ou com experiência no instrumento) a partir de práticas e atividades coletivas. O princípio do trabalho pedagógico consiste no atendimento às turmas formadas, aproximadamente, por grupos de dois a cinco estudantes que aprendem, em conjunto, a partir das suas potencialidades adquiridas no momento da aprendizagem. Ou seja, o coletivo não inviabiliza a abordagem individual. As ações ocorrem de forma simultânea a partir da prática musical e da sistematização didática elaborada pelo professor no atendimento a turma. Normalmente, enquanto um estudante ou grupo está tocando partes musicais mais complexas de um referido arranjo musical, outro estudante ou grupo está executando elementos mais fáceis, tornando a prática musical acessível a todos.

As aulas são organizadas por módulos bimestrais nos quais cada professor trabalha uma música com o objetivo de ser apresentada ao final do período. Essas apresentações ocorrem no auditório da escola, são abertas aos pais e familiares e funcionam como um momento de avaliação do trabalho e da aprendizagem. A partir do que é observado nas apresentações musicais, pautam-se itens a serem discutidos nas reuniões mensais, um momento de avaliação, quando professores, coordenadores e membros do apoio pedagógico refletem sobre o percurso do trabalho, dificuldades e avanços, em busca por aprimoramentos das ações educativas. A respeito da aprendizagem musical, as apresentações proporcionam aos alunos das diferentes aulas, vivências artísticas com mostras ao público, onde executam as músicas aprendidas no período, demonstrando, por meio da *performance*, elementos da técnica vocal e/ou instrumental, a percepção musical a partir da prática de conjunto e o olhar crítico sobre as próprias produções musicais desenvolvidas nesse processo.

A seguir apresentamos relatos dos participantes da pesquisa que expressam suas percepções acerca do ensino coletivo desenvolvido na EMM, suas principais características e, como a dinâmica de trabalho está relacionada com a diversidade musical, dadas as características da escola como espaço educativo. Assim, abordaremos quatro aspectos relacionados ao ensino coletivo que ficaram mais evidentes nas entrevistas e nas práticas educativas observadas à luz da nossa análise.

O primeiro aspecto está relacionado ao momento de escolha de repertório nas aulas, como um procedimento metodológico de acolhimento, negociação e valorização diversidade de vivências musicais dos estudantes. O segundo aspecto está associado ao momento de escolha das músicas, os seus significados a partir da percepção dos estudantes, e as implicações desses significados na aprendizagem. Entendemos esse procedimento como uma dimensão das práticas de aprendizagem informal (GREEN, 2008, 2012), o que nos leva à problematização acerca da compreensão do ‘formal’ e ‘informal’ considerando suas relações como práticas educativas sociais mediadas pela dimensão da cultura. (HALL, 1997). O terceiro aspecto decorre das possíveis implicações das relações entre diferentes idades e identidades musicais na turma, como fator de hibridizações culturais, (CANEN, 2007, 2014) no fenômeno da aprendizagem. O quarto aspecto está ligado às adaptações pedagógicas necessárias à construção didática dos arranjos musicais como estímulo à diferenciação pedagógica (CANDAU, 2018) com estudantes de diferentes habilidades musicais, na mesma atividade educativa.

Sobre o primeiro aspecto do ensino coletivo, o coordenador pedagógico CP considera que, do ponto de vista metodológico, o processo de negociação entre professores e estudantes, no momento de escolha de repertório, onde há a interlocução entre o material trazido pelo professor e o que os alunos sugerem o que vão tocar ou cantar, é uma forma onde a diversidade se manifesta no ensino coletivo na escola:

o que eu vejo em termos metodológicos, que trabalharia a diversidade, seria a escolha do repertório ser negociado com os alunos. Uma vez que o professor traz o material que ele selecionou e também os alunos vão trazer outros repertórios também, nisso, cada um acaba conhecendo um pouco o gosto do outro e acaba tendo que conhecer talvez novos repertórios. (CP).

Essa postura é afirmada por professores também:

aí o cara chega lá "não, professor, eu queria tocar aquela, posso?". "Pode, o que a turma acha?" E aí é bom que eles aprendem a negociar[...] acho que isso é bom. Não vou lá só tocar, vou lá também pra decidir o que eu quero tocar, entendeu? Vou lá pra decidir. O cara sabe que, vou pra aula fazer música, mas tem um momento da aula que a gente vai ter que negociar o repertório. (P5).

em termos de gosto musical e de cultura, começando por esse ponto, a gente sempre parte do diálogo e do combinado em aula. Assim, pra poder escolher repertório e tal. Não trago repertório pronto. Posso trazer uma música ou outra, mas realmente, até evito, eu sei que o professor pode até trazer, mas, no entanto, tem que negociar. Então todos os alunos escutam as músicas uns dos outros. (P6).

Os depoimentos a cima nos levam a interpretar que, o reconhecimento e a valorização do que o estudante carrega para a sala de aula, é uma forma de se afastar do *status* do professor como único detentor do conhecimento, passando a privilegiar os conhecimentos que serão trabalhados a partir dos desejos dos estudantes. Essa postura é uma dimensão da perspectiva intercultural (CANDAUI, 2013, 2014, 2018), uma vez que se estabelecem nesse ambiente, sínteses por meio do cruzamento cultural no momento da aprendizagem. Ou seja, o estudante é afetado pelo processo assim como o professor, este, adquirindo formas e lógicas de pensar o fazer musical de acordo com as trocas de saberes que ali acontecem.

Essa concepção repercute na forma como os estudantes vivenciam essa dinâmica de trabalho uma vez que as músicas escolhidas dão sentidos a suas vidas de alguma forma. Seja, ou pela relação com os materiais sonoros que são percebidos na escuta, ou com aspectos afetivos relacionados às memórias intrínsecas, às vivências e experiências sociais anteriores:

A gente já sabe aquela música, de ouvido. Pô, caramba, essa batida é parecida... eu acho que esse método de escolher uma coisa, focar nessa coisa e a partir dessa coisa ir abrindo, é interessante. (Teodoro).

a primeira, é porque minha memória musical, afetiva... a segunda: o Milton Nascimento, eu gosto muito, sempre acompanhei Milton, Chico, toda comunidade da MPB e gosto muito de Milton. (Conrado).

Legal da escola também é esse lance que o Conrado falou. Pra mim já é ao contrário do Conrado. “Trem bala”⁶² pra mim já é mais presente. (Michael).

De acordo com Green (1997, 2012), as músicas têm significados que se manifestam por diferentes sentidos para nós humanos, o que faz com que haja identificação com umas músicas e, ao mesmo tempo, afastamento de outras. Nas falas dos estudantes foi possível verificar significados inerentes ao som das canções, como observado na primeira fala de Teodoro, onde o aluno menciona a “batida⁶³” certamente relacionando ao som do violão, na gravação da música. Ao mesmo tempo, há significados que se relacionam aos aspectos afetivos, como memórias ou relação de bem estar com as músicas ouvidas. Isso também se

⁶² Canção trabalhada na aula durante o período de observação das aulas de violão

⁶³ Toque específico com as mãos sobre as cordas do violão em movimentos repetitivos e cíclicos, gerando padrões rítmicos, que variam conforme a escolha do interprete, e uma textura sonora que nos faz identificar o som de um violão.

expressa nas falas de Conrado e Michael que manifestam suas identificações afetivas com as músicas citadas.

Do ponto de vista dos professores, proporcionar aos estudantes a escolha da música que será estudada tem vantagens pedagógicas, uma vez que, nas músicas conhecidas há elementos já ouvidos em suas respectivas realidades culturais.

Pode não saber nomear, mas quando ele traz a música, pode trazer várias questões musicais daquela música, por exemplo, pode saber pulso, ritmo, mudança dos acordes, pode até não saber fazer, mas quando eles trazem músicas da vivência deles, muita coisa musical eles já sabem. Então você pode partir daí. (P6).

Esse aspecto foi confirmado pela aluna do professor P6: “É... facilita mais, porque as músicas que já conheço facilita mais um pouco, porque a gente já conhece.. então facilita, as outras que a gente não conhece... dificulta um pouco” (Amália).

Green (2008, 2012) destaca cinco características das práticas de aprendizagem informal. Dentre as cinco, duas características se tornam mais evidentes na prática de ensino na EMM, sendo elas: 1) a escolha de repertório a partir do que é familiar e significativo para suas práticas musicais e, 2) a assimilação de conhecimento de forma pessoal, de acordo com a preferência musical do aluno, sem seguir um roteiro linear de conteúdos, partindo de músicas completas e reais ao próprio mundo cultural do sujeito.

Os relatos dos entrevistados, em diálogo com as ideias de Green (2008, 2012), geram desdobramentos acerca da reflexão a partir de outro fator associado ao próprio termo aprendizagem informal: a problematização gerada em torno da compreensão da relação entre o informal e o formal. Esses termos ligados diretamente aos tipos de educação, às suas especificidades ou lugares em que ocorrem, sempre necessitam de alguma explicação sobre suas interpretações.

A aprendizagem informal representa uma abordagem geral por meio da qual os seres humanos, envolvidos em seus ambientes culturais, exercem certas escolhas sobre o que aprender e, em certos casos, aprendem uma ação em simultaneidade com outra prática social. Por exemplo, em uma roda de choro ou em um ensaio de uma banda musical, o ato de tocar em grupo e aprender elementos musicais se confundem, uma vez que são ações ocorridas simultâneas no momento da prática musical com os pares.

Poderíamos dizer que o elemento central da aprendizagem informal é a troca de experiências em situações sociais, mas, no entanto, é necessário admitir que os contextos formais, como as escolas, são também ambientes sociais de aprendizagem em que as trocas de saberes acontecem entre os pares. Devemos concordar que, parte da aprendizagem assimilada

em instituições formais, é fruto das conversas informais, mídias eletrônicas, que atravessam o espaço educativo, em uma sala de aula.

Embora muito menos formal que a sala de aula "normal", as práticas de aprendizagem informal, ora observadas nas aulas, ora analisadas nas falas dos entrevistados, em diálogo com Green (2008, 2012), permanecem dentro dos limites e regulamentos de um espaço educativo, em uma sala de aula, com um professor e com estudantes que entram no ambiente com uma atmosfera formal. Mas, claramente, as tarefas e práticas são flexibilizadas, assim como os métodos usados para facilitar a aprendizagem sem controle de classe, visto pelo fato dos estudantes terem a opção de escolha e decisão sobre o que vão aprender.

Os termos formal e informal nos fornecem muitas inconsistências e interpretações mistas. Ao invés de compreendermos como esferas opostas, devemos ver formal e informal como processos híbridos nas suas dimensões metodológicas de ensino e de aprendizagem, representados por procedimentos e situações sociais que, dialeticamente interagem e, muitas vezes, se confundem nas diferentes esferas e contextos educativos regidos pelos elementos da cultura.

Nesse ponto cabe-nos uma aproximação com as ideias de Hall (1997) quando usa a expressão *centralidade da cultura* para indicá-la como código mediador das experiências construídas nos mais diversos ambientes sociais pelos seres humanos. Ela é um elemento chave que dimensiona as tendências, valores, pensamentos e as práticas sociais. Logo, torna-se oportuno compreendermos os referidos termos como procedimentos e práticas de cunho educativo-social, que, se entrecruzam nos mais diversos campos do conhecimento e na vida. Em alguns casos, podem ser compreendidos e/ ou interpretados como esferas fixas por exigências da sociedade em seus interesses e razões, as quais definem normas e posições sobre as formas de conceber e transmitir o conhecimento.

O segundo aspecto do ensino coletivo, que emerge desse momento em que os estudantes escolhem as músicas que irão tocar, está associado às diferentes vivências e identidades musicais em uma mesma turma.

Conforme mencionamos no início dessa seção, na EMM as turmas não são classificadas por idade ou por habilidades musicais, como comumente é feito em espaços de ensino de instrumento, que separam os estudantes por turmas em função da idade, ou por níveis técnicos. Porém, todos são igualmente atendidos no momento da aprendizagem, considerando suas diferenças de ordem de faixa etária e/ou de ordem técnica. Nesse sentido, as diferenças de idade e de vivências musicais nas turmas é um aspecto expresso pelos alunos, como um ponto favorável no fazer musical na escola, uma vez que, as relações entre as

diferenças, proporcionam aos estudantes a possibilidade de construir novos valores a partir das diferentes músicas abordadas em situação de aprendizagem:

Mas assim, o legal da escola também é isso. Não é separado por idade, então poxa, a gente vai aprendendo e mostra que a música é música (Teodoro) [...] eu acho que, pra mim, há pelo menos um reforço dos meus conceitos... reforço que a diversidade é tudo pra gente aprender. Conviver com o diferente. (Conrado).

é interessante, pra um curso, pro método, interessante que, queira ou não, o garoto novo, o mais velho, por osmose, a gente vai aprendendo a gostar um pouco, ou pelo menos se interessar um pouco por outras coisas que a gente nunca ouviu. Eu não ligo muito pra rock, até gosto, mas eu gosto muito de música popular brasileira e tal. (Michael).

o rock apresentado na apresentação que o garoto cantou, o último, a apresentação, interessante pra caramba. Conheço, nunca me interessei de comprar e ouvir, mas é legal de ouvir que a gente vê até variações. Então isso é bom pra gente que também cria entre a gente esse interesse. Não tô muito ligado, mas deixa eu ouvir um pouco, é legal. (Conrado).

As falas dos entrevistados nos mostra que, a diversidade na sala de aula manifestada, sobretudo, pelas diferentes idades e identidades musicais, implica nas formas como as músicas abordadas podem afetar as identidades coletivas que se hibridizam. (CANEN, 2007, 2014). A hibridização cultural/ musical, nesse contexto, se manifesta a partir do contato com diferentes manifestações musicais. Percebemos que, muitas vezes, tocando ou cantando músicas sugeridas por outras pessoas, deslocam-se no interior das identidades, interesses e identificações com a(s) música(s) que antes eram representadas pelos ‘outros’. Essa relação, em situações de aprendizagem musical, pode modificar significados adquiridos no momento em que novos materiais sonoros são conhecidos, por meio do envolvimento direto com a prática musical, como revela Teodoro: “às vezes você não gosta de ouvir, mas quando você começa a tocar, você começa a gostar.” (Teodoro).

A fala do entrevistado demonstra que a familiaridade com os materiais sonoros pode implicar na resignificação daquela música apreciada e executada. Assim como afirma Green (2012), a “resposta a um dos aspectos do significado pode dominar, influenciar e até modificar o outro.” (p.64). Nesse modo, fatores emocionais e afetivos foram modificados no momento em que Teodoro passou a conhecer aquela música, por meio da familiaridade com o material sonoro, inerente a ela.

Obviamente as respostas das pessoas às músicas que são ouvidas e/ ou tocadas em uma aula de música são variadas pelas múltiplas experiências, vivências e estímulos que são expostos em seus ambientes sociais. A fala de Teodoro é apenas um pequeno exemplo que

torna relevante pensarmos em como a assimilação dos conteúdos e o envolvimento direto com a prática musical, cantando ou tocando músicas completas, pode mudar e transformar as formas como lidamos com essas músicas que estão em nossa volta, modificando, também, o olhar crítico sobre as próprias produções musicais e as dos outros.

O terceiro aspecto que se mostra como relevante no ensino coletivo na EMM está associado à construção dos arranjos musicais, considerando as diferentes habilidades musicais na mesma turma. Sobre esse aspecto, os professores destacam que:

porque como você vai lidar com vários níveis diferentes, os caminhos são diferentes. Você tem que saber se articular para criar naquele momento, para os alunos que sabem menos, conseguir criar arranjos para os alunos que sabem mais. (P6).

e tem as dificuldades mesmo de juntar pessoas de idades diferentes, de experiências diferentes, repertório diferente... é sempre difícil, mas acho que, essa parte, não me incomoda e não me atrapalha. É legal porque você tem que estudar um pouco mais. (P5).

A fala do professor P4 no contexto da aula de música e sociedade também revela o mesmo princípio:

mas normalmente como é uma música que eu só vou trabalhar em uma aula eu meio que faço de um jeito que vá funcionar em uma aula. Então faço adaptações e normalmente é isso. Ah, por exemplo, eu conheço mais ou menos os alunos, sei o que eles vão conseguir em uma aula. Então eles não vão trabalhar a técnica ali, eles vão usara as técnicas que eles já têm para executar, interagir com aquela música. Mas nem sempre. Aí, às vezes vai para outro instrumento, quando eu já sei que não vai rolar eu já penso: “pô, eu vou pegar essa música porque ela é mais difícil, tem uns acordes mais difíceis no violão, mas dá para fulano fazer na bateria.” (P4).

As respectivas falas demonstram que, as adaptações nos arranjos musicais, concebidas a partir das diferentes experiências nas aulas, é uma característica do trabalho desenvolvido. Sob nossa análise, tal postura se aproxima do estímulo à “diferenciação pedagógica⁶⁴” destacada por Candau (2014, 2018) como um dos aspectos que devem ser trabalhados em uma ação educativa para o reconhecimento das diferenças em sua perspectiva intercultural.

⁶⁴ A diferenciação pedagógica não se constitui como um tema novo na reflexão educativa. Philippe Perrenoud, em seu livro *Dez novas Competências para ensinar (2000)*, assinala esse procedimento como uma das competências de “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” (PERRENOUD, 2000, p. 55) referindo-se especificamente a heterogeneidade dos ritmos e estilos de aprendizagem. Candau (2014) refere-se a esse conceito ampliando-o às diferenças culturais, apostando em uma abordagem mais ampla que incorpore as distintas expressões culturais no processo educativo. Para maior profundidade sobre esse tema, a autora recomenda a seguinte tese de doutorado: *Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação* da autora Adélia Maria Simão e Koff, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), em 2008.

De acordo com a autora, a diferenciação pedagógica consiste em “desengessar a sala de aula” (CANDAU, 2018, p. 234), multiplicando e diversificando os tempos de ensinar e aprender dialogando com diferentes processos e conteúdos no mesmo espaço/tempo de aula, a partir de características de determinados grupos. Conforme diz a autora, essa abordagem está voltada a uma metodologia de projetos envolvendo a comunidade escolar com um todo, a partir de um programa que possibilite uma efetiva mudança de produção e “ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, a partir dos recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.” (CANDAU, 2014, p. 38).

Reconhecemos a abrangência desse conceito em suas dimensões didáticas vinculadas as múltiplas formas, linguagens e cultura no cotidiano escolar. Entretanto, interpretando esse conceito junto à ação educativo-musical na realidade da EMM, aproximamo-nos dele quando observamos a articulação de conteúdos distintos em uma abordagem didático-musical, considerando mutuamente as diferentes experiências musicais e as vivências dos sujeitos, nas formas de execução e percepção da música trabalhada em suas potencialidades e dificuldades, assim como o professor P6 aponta: *“esses alunos mais avançados ajudam os outros alunos, porque, como é uma coisa coletiva, eles vão ouvindo de conteúdos que talvez eles só ouvissem falar muito depois”*. (P6).

Nas primeiras observações realizadas nas aulas do referido professor, houve a execução da música “Proibida pra mim.” (Banda Charlie Brow Jr.). Era uma turma composta por dois alunos adultos, um homem e uma mulher. Nesse caso a harmonia⁶⁵ da canção era executada de forma lenta pelos alunos em diferentes funções no arranjo musical. O aluno mais experiente tocava a sequência dos acordes⁶⁶ da canção, representados por cifras⁶⁷ na lousa, enquanto a aluna mais iniciante tocava a nota individual de cada acorde na primeira corda da guitarra, representada na lousa por números relacionados às casas (casa 3 – dedo 3; casa 2, dedo 2; casa 0 – corda solta) no braço da guitarra, movimentando apenas um dedo para cada nota. O professor interagiu com os dois, marcando com um toque mais forte no pandeiro o momento da mudança das notas, ao mesmo tempo em que cantava a canção. A figura abaixo ilustra as diferentes informações abordadas nas aulas:

⁶⁵ Harmonia é o acompanhamento da melodia feito por uma progressão de acordes (GUEST, 2009).

⁶⁶ Acorde é o som feito de três ou mais notas, separadas por intervalos sonoros de terças (GUEST, 2009).

⁶⁷ Cifra é o símbolo do acorde, representado por uma letra maiúscula e complemento. As letras maiúsculas se associam as letras do alfabeto, representando as notas lá si dó ré mi fá sol respectivamente: lá= A, Si=B, Dó=C, Ré=D, Mi=E, Fá=F, Sol=G. A letra representa a nota fundamental do acorde. O complemento representa, através de números letras e símbolos, a estrutura do acorde, indicando os intervalos que caracterizam sua formação em relação a sua nota fundamental. Por exemplo, B7 = acorde de Si com sétima (a sétima nota da escala complementa o acorde) (GUEST, 2009).

ALUNO MAIS AVANÇADO	II: G Em I C D :II
ALUNA INICIANTE	II: 3 0 I 0 2 :II

Figura 3 - Adaptação pedagógica a partir da música Proibida pra mim (Charlie Brow Jr.)

Nas aulas de violão com cinco alunos, essa diferenciação também foi observada nos procedimentos de divisão em grupos, durante o trabalho com a música “Trem Bala” (Ana Vilela). Nesse caso, o grupo “A”, de alunos com mais habilidades musicais, executava a “batida” no violão com os acordes completos, contemplando, assim, o aspecto rítmico-harmônico da canção, a memorização da sequência e das posições dos acordes no braço do violão.

O grupo “B”, representado por alunos iniciantes ou com maiores dificuldades, executava um dedilhado, com adaptações de acordes simplificados, utilizando um ou dois dedos (notas) para cada acorde. Esse procedimento favoreceu a aprendizagem sensório-motora dos movimentos rítmicos por meio dos arpejos dos acordes adaptados, e da percepção dos acordes por meio da escuta e da execução. O grupo “C”, representado por um aluno com mais dificuldades, tocava as notas mais graves dos acordes, simbolizando a linha melódica mais com notas de longa duração, utilizando as cordas soltas no violão representando um contrabaixo no arranjo musical. Esse aluno vivenciou a aprendizagem de aspectos rítmicos e melódicos de condução das notas graves dos acordes e a percepção dos acordes. A figura abaixo ilustra o exemplo que acabamos de descrever:

GRUPO A	II: A D A E7 :II
GRUPO B	II: A9 D9 A9 E7 :II
GRUPO C	II: A9 D9 A9 E7 :II

Figura 4 - Adaptação pedagógica a partir da música Trem Bala (Ana Vilela)

Todos os estudantes, com suas diferenças musicais, puderam interagir na prática de conjunto, respeitando os espaços sonoros de cada grupo com suas funções distintas, colaborando para um resultado que partia do coletivo para o individual.

Sob nosso olhar, a *diferenciação* nesse contexto está associada à possibilidade didática de potencializar diferentes experiências musicais em um mesmo evento musical a partir de diferentes linguagens. Enquanto os estudantes mais avançados vivenciam elementos musicais mais complexos, os iniciantes ou com mais dificuldades, vivenciam outros elementos, embora mutuamente interajam em grupo com suas especificidades durante a execução das músicas.

Nessa prática, as diferenças musicais estão dialeticamente integradas com a aprendizagem das músicas em sua totalidade. Ao tocarem em conjunto, não necessariamente executam da mesma forma o mesmo movimento técnico, mesmo porque, como são pessoas diferentes, compreendem o conhecimento de acordo com suas potencialidades no momento da aprendizagem. Assim sendo, a concepção do coletivo está no simples fato de as pessoas estarem conectadas pelo mesmo propósito: fazer música. Independente da função desempenhada no grupo, cada um está contribuindo no fazer musical o qual participa, imprimindo sua forma de tocar, cantar, criar, considerando suas expressões, limitações e potencialidades como pessoa humana.

A diversidade musical, a partir desses quatro aspectos que mais caracterizaram o ensino coletivo na EMM em nossa análise, se materializa em sua esfera técnica e humana. Na dimensão técnica, situamos o fato de os professores, ao lidarem com as diferenças de idade e de experiências musicais distintas em uma mesma turma, necessitam buscar uma diversidade de estratégias (QUEIROZ, 2004) de modo que todos sejam atendidos e respeitados enquanto sujeitos com suas potencialidades e dificuldades. A esfera humana está associada ao fazer musical que parte da sua dimensão coletiva, onde todos os sujeitos executam, em conjunto, uma obra musical escolhida a partir do processo de negociação, para sua dimensão individual, onde as diferentes identidades musicais (habilidades, vivências e dificuldades) interagem exercendo distintas funções que se somam e potencializam a prática musical do conjunto.

Por outro lado, a compreensão da música como um processo sociocultural, que carrega os mais distintos significados adquiridos nas experiências sociais e culturais dos mais diversos grupos, se distancia do que foi observado nas aulas e do que revelaram as respostas do questionário e das entrevistas. Pela necessidade da prática instrumental acessível a todos e a aquisição de habilidades na urgência da *performance*, da estética e interpretação das obras trabalhadas em sala de aula, a dimensão política e social da música bem como suas relações

com os espaços urbanos e as identidades coletivas de variados grupos, além dos processos de hibridização cultural que atravessam o mercado e a indústria da música, ficaram ocultos na dinâmica do trabalho docente.

5.3 - Ouvia o “tum tum tum tum” e repassava e ensinava, faz vc “tum tum tum”: transmissão do conhecimento musical

“Porque a gente ouvia o tum tum tum tum e repassava e ensinava, faz vc: tum tum tum, não é assim não, o tum é mais assim.”(CA). Esse depoimento da coordenadora CA evidencia a forma de transmissão de conhecimento musical praticada por membros da comunidade antes da construção da proposta da EMM. Segundo a entrevistada, o conhecimento musical transmitido oralmente, a partir de palavras e/ ou sílabas representativas do som em meio a processos de imitação, não é a única forma aprender música, uma vez que “a gente sabe que isso tem uma grafia né, então o tum tum tem um porquê, mais em cima, mais em baixo, mais do meio.” (CA). Essa fala revela sua percepção sobre a possibilidade de representação de estruturas musicais tocadas e ouvidas, através de códigos escritos, como mediadores da aprendizagem musical que já acontecia naquela realidade.

Segundo a entrevistada, “descobrir uma forma de colocar isso pra comunidade” (CA), era um caminho para criar a proposta da EMM, como espaço de ensino e aprendizagem, a partir da transmissão de saberes alinhados aos interesses manifestados no referido contexto.

Aí eu uni tudo, escola de música, com dança né, o ensino, educação musical mesmo, permitindo a comunidade se quisesse, além da transmissão oral, né... que a gente mantém isso... mas se desejasse um conhecimento mais acadêmico, mais teórico. (CA).

A fala da entrevistada nos leva observar que, a proposta da escola foi concebida como espaço de ensino e aprendizagem musical no qual oferecesse à comunidade a possibilidade de vivenciar e aprender música a partir de linguagens diferentes decorrentes tanto da dimensão oral quanto da escrita. Os termos “acadêmico” e “teórico” na referida fala nos leva a entender a ideia de um conhecimento que normalmente se associa aos saberes, representados na escrita no campo musical e que explicam fenômenos sonoros, rítmicos, melódicos e harmônicos incorporados nas músicas e suas práticas.

O propósito da EMM foi estimular uma postura interativa entre os saberes transmitidos pela oralidade, como já acontecia com membros da comunidade, e sua dimensão teórica caracterizada pela representatividade dos elementos sonoros musicais, a partir da grafia utilizada como recurso mediador da aprendizagem musical. Buscava-se uma relação

dialógica de saberes que interagissem no momento da aprendizagem e que, favorecesse o fazer musical.

Esse pensamento dialogava com as ideias do ex-membro da escola E, colaborador na construção do projeto da escola na época. O entrevistado nos conta que, seu desejo era construir uma concepção de ensino pautada por processos que envolvessem as relações recíprocas entre música, ensino, cultura e sociedade. A lógica dessa concepção situava o centro das ações à música ensinada e suas relações com a sociedade em que se insere. O seu contato com estudos desenvolvidos por Pe (1) e projetos ligados a academia em sua formação inicial na época, trouxe perspectivas para pensar a EMM como espaço em que a música fosse compreendida como principal mote de trabalho, aliando suas dimensões, sonora, técnica, estética, política, social e cultural.

Em nossa análise, a transmissão do conhecimento musical, a partir dessa lógica, se situa como um processo dialógico em que música e cultura, compreendidas como processos indissociáveis e inacabados, se materializam nas práticas de ensino e aprendizagem flexibilizando fronteiras entre saberes acadêmicos e os saberes construídos nas práticas musicais realizadas na comunidade.

Compreendemos que o diálogo entre o saber acadêmico/ teórico e o saber construído a partir da oralidade nesse contexto, é visualizado a partir da relação com a música em sua *práxis* enquanto elemento central nas ações de ensino e aprendizagem na EMM. A conscientização do elemento teórico se manifesta a partir da necessidade da prática musical como um processo que se concretiza a partir das formas de execução, percepção e criação materializadas na aproximação com a música, enquanto fenômeno sonoro, em sua estrutura real. Ou seja, é a música carregada dos seus significados que guiam as trocas de saberes no momento da aprendizagem coletiva. A partir do processo de repetições e (re) apropriações musicais, constroem-se pontes para as explicações da teoria aplicada a própria experiência vivenciada.

Percebemos que a síntese entre esses saberes representava uma concepção de escola idealizada e influenciada pelas práticas musicais estabelecidas por membros da comunidade, e, também por referências vindas da academia, representadas pela coordenação pedagógica junto ao corpo docente (licenciandos e professores) que atuavam no projeto. À luz da nossa própria vivência, como professor atuante no espaço, ao longo dos anos, essa concepção foi se concretizando enquanto ação educativa a partir da organização estrutural das aulas e das experiências musicais estabelecidas. Com o passar dos anos as experiências foram mostrando perspectivas de trabalho naquele ambiente.

Um dos alunos participantes da entrevista coletiva traz um depoimento que reforça essa ideia, quando foi perguntado: como é aprender música na EMM?

*pela experiência que eu tive há muito tempo, no começo, tinha muita **formalidade**, um conservatório que tinha aqui, perto de Bonsucesso[...] Aí eu com 15 anos, 16, fui com meu pai começar. Fiz alguma coisa de canto, 6 meses, violão. Era muita **formalidade**, tudo certinho, mas era muita **formalidade**. (Camilo, grifo nosso).*

A palavra *formalidade* é mencionada três vezes em sua resposta. É possível pensar que, essa palavra denota para o entrevistado um suposto padrão de ensino estabelecido em experiências musicais anteriores, em uma instituição que o mesmo chama de conservatório, antes de o seu acesso a EMM. Camilo não menciona dados sobre a existência dessa instituição no atual momento da pesquisa. Não foi possível apurar se o termo conservatório está sendo usado para identificar o nome da instituição ou como um padrão ou concepção de escola de música no bairro de Bonsucesso.

Nesse sentido, o modelo formal, mencionado por Camilo, nos leva a interpretar a maneira como o ensino musical era conduzido, onde o entrevistado aponta como: “*era muita **formalidade**, tudo certinho, mas era muita **formalidade**”*. Não é possível compreendermos que tipo, ou como essa formalidade se estabelecia na prática de ensino, mas, a fala do estudante revela uma possível postura pedagógica representada pela maneira como as aulas eram conduzidas no conservatório. O entrevistado continua sua resposta apontando um contraponto quando se refere ao ensino na EMM:

*a **informalidade**, embora dentro do padrão da escola, a **informalidade** do professor, pelo menos a mim, me deixa com muita facilidade e ele, parece dar muita liberdade e muita atenção que ele dá a gente, eu até falo "que como é para aprender" eu acho até que está dependendo de eu exercitar mais, que falta mesmo envolvimento de uma porção de coisas. (Camilo, grifo nosso).*

A palavra *informalidade* nesse trecho é mencionada duas vezes, nos levando a compreender que, a maneira como a aula fora conduzida na percepção do entrevistado, modificou sua forma de lidar com o aprendizado musical, mesmo entendendo a necessidade de mais dedicação com a prática de estudo. Quando Camilo menciona: “*a informalidade, embora dentro do padrão da escola, a informalidade do professor*” nos leva a interpretar que, a formalidade materializada no contexto do conservatório, em sua experiência musical anterior, e, a informalidade, representada na forma de transmissão do conhecimento nas aulas de violão, ambas se constituem como fenômenos culturais carregados de distintos

significados, fazendo com que, os processos de assimilação, valoração e a natureza da aprendizagem, tenham características variadas.

Assim, em diálogo com o que foi observado nas aulas, acreditamos que a palavra informalidade mencionada por Camilo, está relacionada à postura pedagógica do professor que engloba os procedimentos metodológicos decorrentes da música escolhida pelos estudantes, à inserção do elemento teórico a partir da necessidade da prática musical, às estratégias em lidar com a heterogeneidade cultural e musical do grupo e às formas de atuação enquanto integrante do grupo durante a prática musical em sala de aula.

Nas respectivas observações das aulas de violão e guitarra dos professores P5 e P6, foi possível perceber como os procedimentos de ensino regiam a dinâmica de trabalho desenvolvido. A abordagem centrada na oralidade, em todas as aulas, buscava a prática da imitação e repetição de estruturas rítmico-melódicas sem o uso de leitura ou escrita musical e, tinha como eixo central, a prática musical envolvendo músicas que eram sugeridas tanto pelo professor quanto pelos alunos. A escrita musical era um recurso para auxiliar o processo de ensino a partir do registro das cifras para o acompanhamento das músicas. Os exercícios de técnica, postura das mãos no instrumento, percepção, ritmo, movimentos melódicos, harmônicos e aspectos da estética interpretativa, eram estabelecidos a partir da música que estava sendo trabalhada na ocasião.

Na música “La Bella Luna”, (Os Paralamas do Sucesso) trabalhada na primeira aula observada do professor P5, por exemplo, os acordes de Mi maior (E) e Si com sétima (B7), que constituem a harmonia da canção, foram abordados por variadas estratégias tomando sempre a prática da repetição por imitação como o centro do processo. Nesse caso, estratégias de pergunta e resposta eram abordadas em diferentes momentos, onde o professor tocava o acorde de Mi maior (E) e a turma repetia o acorde tocando da mesma forma; o professor tocava o acorde de Mi maior (E) e a turma respondia tocando o acorde de Si com sétima (B7); a turma era dividida em dois grupos, onde um grupo tocava um acorde (E) e o outro grupo tocava outro acorde (B7), invertendo as posições dos grupos, seguindo sempre a harmonia da canção enquanto o professor cantava a melodia da referida música. A sequência harmônica era exibida no quadro da seguinte forma:

II: E B7 :II

De acordo com o professor P5, esses procedimentos ajudam a atender a turma por meio de músicas que tenham encadeamentos harmônicos simples com dois acordes, como é o caso da referida canção “La Bella Luna”. A assimilação técnica de postura com o

instrumento, mudança dos dedos, posicionamento, ritmo, melodias são abordados durante a prática musical:

primeira coisa, eu quero que o cara pegue e toque. Você tem uma ideia de pegar, acordes que eu possa fazer usando um dedo só e uma melodia que eu possa pegar uma corda só. E aí eu faço uma brincadeira, no tempo da aula, um grupo toca melodia e aí depois eu inverte com o grupo que tocou a harmonia. (P5).

Nesse recorte fica evidente o uso estratégico de adaptações de modo a facilitar o acesso e execução instrumental de imediato, considerando as condições reais que o sujeito tem de acessar tal informação no momento da aprendizagem, priorizando a prática musical. Adiante, o entrevistado continua seu depoimento acrescentando:

que aí, dois acordes, cada acorde usando um único dedo... normalmente eu escolho... um acorde de "Lá" ou de "Ré" que a gente consegue fazer um dedinho só e deixo tocar. Dedão, com o violão de cabeça pra baixo, não me importa não. A partir do questionamento do aluno, e aí é natural que ele vá fazer, aí eu começo a colocar as coisas no lugar. "Pô professor eu tô tocando violão meio assim, eu tô vendo que o senhor tá com o violão 'assado'. O que eu tenho que fazer?". "Joga pra cá, mexe a mão ali, mexe a mão aqui e aí a coisa vai rolando." (P5).

No recorte acima, percebemos que a flexibilidade se caracteriza pela forma de ensinar, respeitando o fluxo no momento da aprendizagem. Esse fluxo é representado neste contexto por ações repetitivas e contínuas realizadas pelo estudante, ou grupo, no momento de assimilação do conteúdo. Essas ações são intuitivamente guiadas pela prática musical estabelecida na aula. Normalmente decorrem dessas ações, movimentos de corpo e/ou posicionamento de dedos e mãos, diferentes dos padrões estabelecidos como ideais para a execução instrumental. No entanto, as correções acontecem em momentos oportunos, seja pela percepção do estudante que identifica os equívocos ou pelo professor, quando há a necessidade de explorar avanços no percurso do desenvolvimento musical.

De acordo com os professores P5 e P6, essa abordagem é importante uma vez que:

é tanta coisa pro aluno se preocupar... mão direita, mão esquerda, distância entre as cordas, distância entre as casas... que se eu ficar no início interrompendo, a probabilidade do cara... "Não, o dedo tá errado", a coisa não anda. Então eu deixo ele tocar à vontade. Fazer alguma coisa no instrumento que ele possa identificar: "caramba, tá próximo da música". Esse é o barato. Eu tô entendendo que tem música aqui. Tô usando só o polegar, por exemplo. (P5).

o aluno primeiro perceber a sonoridade que ele quer atingir, pra, a partir daí, a gente introduzir a técnica que ele precisa. A pessoa nem percebe, você não precisa nem identificar, a grosso modo. (P6).

Em meio a esses procedimentos, os elementos teóricos da música são abordados a partir da necessidade da prática musical, fazendo com que todos toquem ao mesmo tempo assumindo funções diferentes no grupo. De acordo com os depoimentos, essa dinâmica de trabalho se baseia no quarto princípio de trabalho da EMM expresso no PPP da instituição: “vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8). Ou seja, na prática em sala de aula, esse princípio proporciona engajamentos musicais, uma vez que o estudante ou grupo exerce a prática instrumental a partir de músicas em sua estrutura real desde o início imediato. Ao longo do processo, as técnicas e as correções de postura no instrumento, são inseridas a partir das repetições e (re) apropriações do material sonoro trabalhado.

Ambos os professores atuam na escola há nove anos e demonstram familiaridade com as formas de proceder com esse tipo de abordagem. Por outro lado, o coordenador pedagógico CP declara que há dificuldades de manter essa lógica de ensino, uma vez que outros docentes, sobretudo os licenciandos mais recentes na escola, estão habituados a seguirem padrões que muitas vezes carregam em sua história como músicos/ estudantes, em aulas particulares anteriores e/ ou, repetem padrões adquiridos na própria formação superior.

No fundo, se a gente parar pra pensar, todos nós, eu acho, que estamos dando aula hoje em dia, viemos, na grande maioria, pelo menos, viemos de uma relação de aula particular, professor-estudante ali... em aula de instrumento. Eu acho que a concepção de educação musical está muito atrelada à concepção da sua informação como instrumentista, em muitos casos [...] Você quer uma ideia de sequenciar dificuldades, você quer pensar a dimensão técnica separada da dimensão estética. Professor acha que, pra poder introduzir, pra falar de acorde, tem que passar por todos os acordes possíveis que existem, se for pra falar de escala, a mesma coisa. Isso eu vi em situação concreta, observando aulas. Então, não é uma suposição isso. Então você vê assim que as pessoas ainda têm uma concepção muito assim, de que a teoria precede a prática, mesmo no nosso caso, em que a prática precede a teoria. Então acho que a superação dessa concepção não se dá em Manguinhos totalmente. Acho que a pessoa aprende um pouco mais, percebe que é possível, mas quase sempre ela retoma uma rotina que já tá muito enraizada nela, como professor e como estudante. (CP).

Nessa fala, analisamos que a repetição de modelos e padrões metodológicos durante as vivências como músico ou na formação inicial sem resignificá-los, é um hábito cultural que muitos licenciandos carregam em suas práticas na EMM. Em outras palavras, seguem lógicas determinadas culturalmente a partir de experiências e concepções de outros contextos educativos e épocas, como parâmetro para replicarem suas ideias nos espaços de atuação. Muitas vezes, mesmo com o intuito de transformar as próprias experiências em ações que desloquem essa lógica frontal e tradicional, onde o professor é o centro do processo, a ideia de

fragmentação dos conteúdos, de excesso de repetição e da mecanização da prática destituída de um contexto musical, acaba prevalecendo em alguns casos.

Este dado nos leva ao diálogo com Galizia (2016) em sua pesquisa desenvolvida no ensino superior de música. O autor afirma que, mesmo atuando em uma proposta pedagógica intercultural, questionando o modelo frontal de ensino, agiu metodologicamente, em alguns momentos, seguindo esse modelo o qual conviveu durante sua trajetória acadêmica como aluno e como professor. Mesmo atuando a partir de uma concepção metodológica que se contrapõe a essa lógica, o pesquisador admite que, há limites impostos por padrões culturais estabelecidos e adquiridos em nossas formações que determinam hábitos didáticos. De acordo com autor, sua pesquisa mostrou que a postura intercultural, sobretudo no contexto do ensino superior, deve ser uma atitude de constante mudança, a começar pelo nosso interior, assim como Fleuri (2003) destaca: descobrir “o outro que habita em nós mesmos” (FLEURI, 2003, p. 31).

Esse desejo de transformação certamente é um desafio que precisa estar continuamente (re) estabelecido como forma de enxergar outras possibilidades de encontro com o estranhamento da própria prática. Essa perspectiva de mudança pôde ser observada em um dos momentos na entrevista com o professor P6.

O docente destaca que no início das suas atividades na EMM sua abordagem era diferente, onde o elemento técnico precedia a música, perspectiva que se assemelha ao que foi expresso acima pelo coordenador CP:

desde que eu cheguei até agora, mudou muita coisa. É um processo, a gente vai desenvolvendo. Antes eu trabalhava mais técnica pra executar...vamos ter que aprender determinada técnica, pra conseguir executar determinada música. (P6).

Esse recorte revela como as vivências do professor na EMM, ao longo dos anos, proporcionaram experiências que modificaram sua forma de pensar o ensino nesse espaço. Sob nossa ótica, o saber docente foi reapropriado e ressignificado pelas dimensões do contexto pedagógico, musical e cultural da EMM. Ou seja, sua mudança de postura didática não foi puramente autônoma. Ela está “vinculada a definições culturais que recebemos socialmente e, mesmo podendo transformá-las, de alguma forma, trabalhamos a partir delas.” (QUEIROZ, 2017c, p. 175).

Os significados adquiridos nesse contexto pelo professor P6 implicaram nas formas de sua abordagem com a música e seu ensino e, de certa forma, o fizeram visualizar outros desafios ou dificuldades dimensionados na própria prática.

Mas acho que a grande dificuldade que eu ainda percebo, cara, é realmente (para ser bem sincero) a prática para fora da escola ela é muito tradicional. É método, a escala, a informação e tal. Quando os alunos mais avançados chegam eu sinto que eles tem uma certa dificuldade[...] Mas eu acho que, dependendo do aluno, ele se sente meio desestimulado, porque parece que ele não está aprendendo, dependendo da situação. Tem alunos mais experiente que são mais abertos, mas tem alunos que chegam "pô cara, me dá um exercício aí". Ele ainda tem aquela prática. (P6).

A fala do entrevistado, referindo-se a casos de estudantes mais experientes que chegam até a EMM com o objetivo de ampliar seus conhecimentos musicais, revela um fenômeno que também é determinado por dimensões culturais. Eleger a teoria, dimensionada em escalas, melodias, ritmos, técnicas contrapontísticas, dentre outros elementos, como “*exercício*”, separado da prática enquanto estrutura musical ou em detrimento dela, também é uma forma de lidar culturalmente com a aprendizagem musical. A fala do estudante Conrado, mesmo em se tratando de um estudante iniciante, revela essa ideia: “*eu achava assim, que quando eu ia iniciar o curso, eu achava que eu ia aprender o “RÉ”, “RÉ” é isso, “RÉ” é aquilo... não sei se eu tô sendo bem claro... mais a teoria que a prática.*” (Conrado).

O depoimento acima demonstra uma percepção sobre o ensino musical em sua dimensão cultural. Não é difícil encontrarmos espaços musicais que adotam práticas que separam a chamada teoria da prática como se fossem fenômenos separados do plano sonoro musical. É muito comum encontrarmos expressões como: “*mais a teoria que a prática*”, como se esta fosse uma dimensão separada da música enquanto material sonoro ou como se devesse estar em primeiro plano de forma hierarquizada.

Na EMM, essa lógica de ensino revela-se como uma dificuldade encontrada pelo professor P6 quando o mesmo se depara com estudantes mais experientes que chegam até suas aulas procurando exercícios teóricos como forma de aperfeiçoamento musical. Por se distanciar do modelo cultural estabelecido na escola, enquanto concepção de ensino, essas situações são encaradas, pelo docente, como uma dificuldade que se faz presente nessa realidade em virtude do mesmo não conseguir, em alguns casos, motivar esses estudantes a aprendizagem musical diferente da que estão acostumados.

Os depoimentos revelaram que, apesar de a escola abordar como premissa a necessidade de inserir o elemento teórico a partir da prática musical, percebemos que é ainda um desafio, enquanto metodologia, a consolidação dessa prática em virtude muitas vezes de prevalecer à abordagem teórica em detrimento da prática, como foi observado nas falas de diferentes entrevistados.

Na verdade, a teoria e a prática são naturezas do conhecimento que não são separadas, mas, muitas vezes, por motivos de hábito, escolhas e interesses, são sistematizadas

e executadas de forma separada. Nesse ponto, é oportuna nossa aproximação com os ensinamentos de Arroyo (1999) em sua investigação voltada às representações sociais da aprendizagem musical com as crianças do Congado e do Conservatório de música em Uberlândia (MG): “percebi implícita às questões dirigidas àquelas crianças a representação de que estar no mundo e aprender no mundo são experiências separadas. Afinal, elas não são separadas, elas são feitas separadas” (ARROYO, 1999, p. 326).

A reflexão apontada por Arroyo (1999) nos faz verificar, à luz dos depoimentos dos entrevistados, que há diferentes significados carregados nas formas de ensinar e aprender música, seja na EMM ou em qualquer outro espaço educativo. Não é o intuito desta discussão, consagrar um modelo em detrimento do outro, mas sim, entender que os diferentes significados adquiridos nas práticas musicais, seja dos professores durante suas formações e atuações, seja dos estudantes durante a aprendizagem, se manifestam em função das experiências de vida que dão sentido a forma como percebem a realidade. No caso da EMM, configura-se a lógica em que a prática musical precede a inserção do elemento teórico. Essa lógica de pensamento é conjugada pela coordenação e professores por entenderem que, assim, compreendem formas mais dinâmicas e proveitosas de fazer música em conjunto.

Pensamos sobre possibilidades de enxergar o fazer musical como um fenômeno complexo, fluido e subjetivo, que se modifica, se transforma como cultura e desloca diferentes sentidos às práticas e ambientes de acordo com suas particularidades. Por exemplo, em uma aula particular de instrumento entre músicos profissionais, com experiências distintas, pode ser comum a adoção de estudos teóricos, essencialmente técnicos, para a assimilação de *performances* que são reelaboradas às linguagens musicais, de acordo com a preferência e experiência de cada um; em uma aula preparatória para o vestibular para o ingresso um determinado curso superior em música, também aplicam-se formas de aprendizagem onde a teoria e a prática estão em dimensões e espaços de aprendizagem distintos, em função de os estudantes serem submetidos a uma prova teórica e uma prova prática, na maioria dos casos; em uma aula de música de uma escola da educação básica, certamente poderemos encontrar múltiplas formas de práticas musicais, que irão variar, conforme a maneira como os professores lidam com o conhecimento musical, junto à sua sistematização com o projeto pedagógico e o currículo escolar construído.

Ou seja, podemos compreender que a cultura é o elemento central e atravessador em diferentes práticas educativas nos mais diversos campos de saber (CANDAU, 2013), assim como no campo da educação musical. A questão que merece atenção está na atribuição de juízo de valor sobre a natureza dessas práticas, o que gera muitas vezes binarismos culturais (MCLAREN, 2000; CANEN, 2007, 2014; IVENICKI, 2015), onde uma visão se sobrepõe a

outra, criando hierarquias culturais sobre as formas de valorar e classificar essas práticas. Nesse caso, a legitimidade das diferenças observadas na ênfase e no entendimento do conceito de cultura como um conjunto de significados que dão sentido às experiências dos indivíduos nos seus respectivos contextos (GEERTZ, 2014), privilegia e valoriza a relativização de pontos de vistas.

Assim, compreendemos que a relativização significa entender que a educação musical, institucional ou não institucional, é concebida a partir de escolhas determinadas pelas formas que dirigem maneiras de pensar, valorar e compreender a música e sua relação com o ensino. Desse modo, a cultura como processo dinâmico, implica nas ações dos indivíduos que estabelecem escolhas a partir dos significados que são adquiridos nos diferentes espaços e nas diferentes épocas. “Se por um lado a cultura é definidora de qualquer proposta de educação musical [...] por outro, propostas educativo-musicais visam não só perpetuar a cultura existente, mas também transformar elementos da cultura”. (QUEIROZ, 2017c, p. 177).

O que queremos reforçar com esta reflexão é a necessidade de um olhar crítico à própria natureza do ensino e aprendizagem, manifestada em um fazer musical atravessado por dimensões da cultura. Assim, a educação musical, como fenômeno cultural, aponta para a ideia de que a compreensão de propostas pedagógicas, concepções metodológicas, bem como a transmissão do conhecimento musical, se dá mais pela compreensão coletiva do contexto do que pelas singularidades do indivíduo.

Cabe, portanto, refletir cada vez mais sobre questões que sejam emergentes no âmbito da formação inicial e que estejam atreladas ao entendimento de uma noção de diversidade não somente como uma temática atravessadora dos currículos, mas sim como um fenômeno dinâmico, construído socialmente em meio às disputas, interações e tensões pertencentes às relações culturais. A possibilidade de interlocuções entre diferentes saberes, sobretudo a partir da interface entre a área da educação musical e outras áreas, como a etnomusicologia, por exemplo, podem colaborar para ampliarmos ideias e aprofundarmos o debate sobre concepções de diversidade em música e suas relações epistemológicas voltadas ao ensino e a aprendizagem nos espaços educativos.

5.4 - *Tem uma aula lá específica pra isso: música, ensino e contextos socioculturais*

De acordo com as percepções dos participantes supracitados, vimos que os pontos negativos expressos em um trabalho com a diversidade musical, estão associados ao desafio de conceber processos de ensino e aprendizagem em música que busquem interações entre as

dimensões pedagógicas, técnicas e musicais com a sua dimensão sociocultural que envolve diferenças culturais.

Outro ponto que emergiu nas análises das entrevistas e na própria observação de campo, foi o entendimento que os docentes expressam sobre a relação dos conteúdos musicais com contextos socioculturais da música e como essa dimensão do ensino se manifesta no trabalho pedagógico, considerando sua estreita interação com a diversidade musical no processo de ensino e aprendizagem na EMM.

Nas entrevistas foi possível perceber que, a dimensão sociocultural dos estilos musicais trabalhados em aula somente fica a cargo do momento de escolha de repertório, despertando pouca ou nenhuma exploração de temáticas que envolvam dimensões culturais e sociais que possam dirigir a prática musical. Fato constatado também nas observações das aulas dos professores P5 e P6, onde a ênfase se configurou em torno dos processos de execução musical dando pouco ou nenhum espaço para momentos que concentrassem a abordagem social e cultural da música trabalhada em aula.

Sobre esse aspecto, um episódio observado na aula do professor P6, desencadeou uma pergunta em sua entrevista. No momento da escolha da música de trabalho naquele período, um dos estudantes comentou que poderia escolher qualquer estilo musical, menos *funk*, por que *funk* não era considerado como música, na sua percepção (na próxima seção dedicamos uma análise sobre esse episódio). Nesse momento não houve qualquer procedimento de análise crítica, a respeito da fala do estudante como mote de mediação que poderia elucidar esclarecimentos sobre o estilo musical, suas origens, suas características e dimensões culturais.

Perguntamos na entrevista o porquê de não ter desdobrado essa questão de cunho cultural naquele momento da aula. O professor respondeu que: *“realmente de fato, como professor e como aula de música, a gente tem a tendência a cortar mesmo. Tipo assim, “não, eu tenho que ensinar música”, como se isso não fosse música.” (P6).*

O professor reconhece que houve naquele momento a necessidade de *“cortar”* o assunto pelo motivo da exigência da prática musical. Sua fala registra a percepção sobre o ensino musical que prioriza o ato de fazer música em detrimento do falar sobre música, como se o primeiro fosse musical e o segundo não fosse.

Em seguida o professor continua sua explicação:

é um vício, né. Eu concordo que a discussão sobre música é tão importante quanto tocar, eu acho que poderia até ser um momento de conversar pelo menos sobre. Não é nem de mudar a opinião da pessoa, a pessoa tem direito de ter a opinião que quiser, mas é um vício. A gente acaba querendo fazer na prática musical, não dialogando também nesse modelo de estilo e tal, ou quando falo, falo muito pouco. (P6).

Apesar de o professor considerar importante a abertura de espaço para conhecimentos estéticos, históricos e culturais de gêneros musicais durante a aula, o mesmo destaca que não realiza por não ter o hábito de proceder desta forma, priorizando assim, a prática musical. Quando perguntamos se há algum planejamento para esse momento na aula, onde envolva a conversa sobre algum estilo musical, o professor responde: “*não, conversar sobre estilos, não. Concordo que seria importante, mas... (P6).*”

O professor P5 aponta que essa dimensão do ensino musical se restringe a escolha de repertório nas inserções de diferentes versões de músicas e expressões sonoras:

bom então, a gente sempre tem um espaço pra fazer. E aí, qual é o grande lance, acabo fazendo as coisas muito em função das escolhas [...]Porque o tempo é muito curto. Um encontro por semana, uma hora e meia, aí eu costumo contextualizar a partir da escolha. (P5).

Todavia, o professor utiliza o recurso tecnológico de comunicação para abordar aspectos sociais e culturais, assim como descreve abaixo:

Desde 2014, toda turma, a gente monta um grupo do whatsapp, nesse grupo do whatsapp a gente se relaciona durante a semana. Aí lá, eu vou enviando links que aí, quando chega na aula, o cara já ouviu a música, já deu uma lida na história do compositor ou aquele grupo musical, e a gente vai, durante as aulas, conversando um pouquinho, sabe, inserções pequenas... lembra aquele texto, essa parte aqui... lembra do cenário? A gente sempre faz uma inserção assim. (P5).

O uso da comunicação, por meio das redes sociais, surge como uma necessidade de ampliar o espaço da sala de aula de modo que possa suprir a ausência de uma ação planejada de forma presencial. Tal procedimento se aproxima das perspectivas do ensino híbrido, destacado por Candau (2018) como uma possibilidade de mistura entre a sala de aula e o espaço online em formato de plataformas digitais em escolas⁶⁸, já desenvolvidas no Brasil, como meios de construir aprendizagem através da tecnologia como uma mediadora nesse processo.

Entretanto, diferentemente do formato destacado por Candau (2018), pelo que percebemos no depoimento do professor, esse procedimento se configura como uma forma de ilustrar o que está sendo trabalhado em sala de aula, ao invés de enriquecer a aprendizagem

⁶⁸ No Brasil, o ensino híbrido vem sendo divulgado e desenvolvido pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península. Essas organizações funcionam em São Paulo e subsidiam ações educativas, desenvolvendo programas com parcerias com redes públicas de educação e escolas privadas em diversas regiões do país (CANDAU, 2018). Para saber mais sobre o ensino híbrido, ver Candau (2018).

por meio da valorização de aspectos da cultura e da sociedade e/ ou possíveis processos relacionados às diferenças culturais.

Ambos os professores citam a disciplina Música e Sociedade como o espaço na escola concebido para contemplar aspectos que envolvem debates e práticas musicais alinhados de forma interativa.

Tem uma aula lá específica pra isso, infelizmente uma só... aí também, não tem como. Só que é uma aula muito esvaziada (P5)[...] Eu sei que tem aulas de “Música e Sociedade” que fala sobre música e também tem outras coisas. (P6).

Por outro lado, o professor P4, que leciona a aula de Música e Sociedade, destaca que seria importante que as outras disciplinas trabalhassem sob essa perspectiva de interação entre música, cultura e sociedade, por meio de processos dialéticos entre debates e práticas musicais:

eu não vejo que isso acontece, sinto falta, a gente já, na época da Pe (1) ainda, conversava sobre isso, de tentar apresentar textos que ajudassem ao professor a se preparar pra incluir esses temas nas aulas, mas, é difícil falar, porque eu não tô nas aulas pra ver. Mas eu não vejo isso se repercutir. Se acontece, pode acontecer, mas eu não vejo uma repercussão disso. Eu sinto falta que os professores divulguem essa aula [...]a gente já fala há muito tempo no projeto disso, de incluir os debates, falar sobre.(P4).

A fala do professor P4 traz novamente questões já analisadas anteriormente na própria Ementa pedagógica da EMM no capítulo 4, cujo debate sobre música, diversidade cultural, política e cultura ficam a cargo da disciplina Música e Sociedade, mesmo com a orientação da coordenação pedagógica de levar os debates para as outras aulas, como verificamos nas pesquisas de Corrêa (2011) e Jardim (2014), desenvolvidas na EMM em anos anteriores. Os professores P5 e P6 assumem a importância de inserir os debates nas aulas, entretanto não o fazem por hábito de privilegiar a dimensão técnica sonora:

isso funcionaria melhor dentro da atividade mesmo... aí, a aula teria que ser um pouco maior, ou a gente teria que planejar as ações da seguinte forma: eu pego as duas primeiras aulas pra trabalhar não somente as questões de discussão do repertório, mas pra contextualizar a escolha, ainda que seja só na segunda aula. Porque, digamos que a primeira aula fosse um encontro pra você botar a molecada pra tocar alguma coisa e escolher o repertório. Mas, na segunda aula, ela poderia ser uma aula pensada, sei lá, 30, 40% dela de apreciação musical, discussão do repertório... é uma coisa que todo professor poderia fazer... (P5);

eu acho que seria importante, mas realmente infelizmente eu sempre entro na aula e eles com instrumento na mão, você sempre me vê tocando... e esses assuntos dificilmente. A gente acaba naturalmente saindo do assunto. (P6).

As aulas observadas dos referidos professores costumaram se voltar, essencialmente, para a prática instrumental. Isso revela que os professores, mesmo acreditando na importância de uma aula em que haja a abordagem crítica das músicas em seus aspectos políticos, culturais e sociais, não buscam esse procedimento por naturalizarem uma postura de ênfase nas práticas de ordem técnica, estética, sonora, deixando de lado a dimensão sociocultural do ensino. A dicotomia entre o que é musical e o que não é musical, nesse contexto, é estabelecida culturalmente pelos próprios professores que elegem o que deve e o que não deve fazer parte das aulas a partir das suas respectivas leituras que fazem do ambiente musical. Ao contrário do que fora exposto pelos professores, essa dimensão é expressa no sexto princípio da proposta pedagógica da EMM e na quinta etapa metodológica do trabalho docente, como expressos no PPP da escola como mostra o recorte abaixo:

Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos [...] 5) Desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética ,etc), a partir dos conteúdos abordados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8).

O coordenador CP destaca, assim como os professores, que enfoque social e cultural das músicas ou estilos musicais acontece nos momentos de escolha de repertório. Após esse momento, as aulas ocorrem com ênfase na prática musical:

eu vejo que ali, ainda acontece por essa ênfase na prática, as pessoas acabam, às vezes, suprimindo essa discussão. Então, a diversidade acontece, como eu falei antes, na outra resposta, eu acho que acontece um pouco em decorrência das pessoas que vão trazer suas diferentes vivências... as suas culturas musicais vão se encontrar ali e a gente vai ter que negociar, pra que alguma vá prevalecer. (CP).

Percebemos que a relação mútua entre o fazer musical e sociedade não é compreendida como um aspecto dialético presente na dinâmica do trabalho dos professores, com exceção da disciplina Música e Sociedade, como já mencionamos. O coordenador problematiza e continua sua fala explicando que o motivo pelo qual essa dimensão do ensino acaba sendo suprimida das aulas, está relacionado à forma como a música é compreendida enquanto fenômeno sonoro e como essa compreensão implica no entendimento da relação entre música e sociedade:

eu acho também que, como a gente trabalha a música de uma forma um pouco idealizada... que a música, ela, independente de todo resto, ela existe porque existe, ela é boa, ela tem suas características internas de estruturação, em termos de harmonia, em termos de ritmo, em termos de forma etc. e tal, mas a gente não discute o quanto isso está interligado com a sociedade que gera aquela música. Então, eu acho que essa nossa

formação tão voltada pras questões técnicas na música, também não estimula que esses estudantes vão refletir criticamente sobre o repertório que está sendo produzido. (CP).

De acordo com o coordenador CP, a dificuldade de contextualizar, de forma crítica, os elementos da música e o seu fazer musical como cultura, está muito ligado ao processo de formação inicial dos professores, fato que acaba trazendo implicações para a prática, como é corroborado pelo professor P6:

eu acho que ao excesso de valorização da prática, do virtuosismo, de aprender técnicas e coisas o que é bem comum, especialmente na guitarra, então é um exagero isso hoje no mundo. A gente não tem nenhuma preocupação às vezes de ouvir, até a própria apreciação musical eu faço muito pouco e eu sei que é necessário. A gente escuta a música mais para escolher, depois escuta para tirar e depois toca e a gente não tem nem essa apreciação [...] Então é uma questão... É uma questão da Educação musical como um todo. (P6).

Nesse sentido, como argumenta o coordenador CP, os momentos de abordagem do contexto social e cultural o qual a música está inserida, se reduzem a elementos ilustrativos que não buscam profundidade sobre os aspectos socioculturais importantes para o entendimento da música e o seu dinamismo como elemento intrínseco à sociedade:

no máximo, vão usar rótulos. Do tipo: ah, essa música é comercial, é música pra vender, como se fosse uma coisa menor e a música, de repente, de boa qualidade, uma música instrumental, como uma música autêntica, pura etc. Um nome que a gente dê a isso. Então, eu acho que assim, como eles têm pouca vivência disso, eles não se arriscam tanto de discutir. (CP).

O costume de padronizar manifestações musicais como, por exemplo, a música “comercial”, a música “pra vender”, a música “de boa qualidade” como destaca o entrevistado, nos coloca frente a uma reflexão sobre homogeneizações representadas pelo enfoque da música como produto e não como processo (ARROYO, 2002a).

Ao lidar com a música de forma estereotipada como um produto acabado, favorecemos um formato que reduz as práticas educativas musicais, ou qualquer discussão sobre fazeres, saberes, elementos e linguagens inerentes aos aspectos socioculturais, em instruções musicais cujo objetivo se volta somente aos aspectos técnicos da música. Ao contrário dessa postura, atuar com a música como fenômeno em permanente transformação, com múltiplas linguagens e variações rítmico-melódicas, intrinsecamente relacionadas ao contexto sociocultural, implica em pensarmos cada vez mais na relação que fazemos com o conhecimento musical acerca das questões sociais que estão amplamente envolvidas nesse processo de ensinar e aprender música.

Essa questão é um dos alvos de crítica da perspectiva intercultural que preconiza, como um dos seus pilares educativos, a “ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares.” (CANDAUI, 2018, p. 233). Candau (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018), em seus estudos, destaca esse aspecto no contexto escolar a partir de distintas áreas do conhecimento. Interpretamos esse princípio como base de compreensão, reconhecimento e valoração de realidades, contextos e universos culturais que se desenvolvem de forma dinâmica e nos mostram como os conteúdos, conhecimentos e saberes dialogam e, estão presentes nas sociedades.

O fazer musical sob as lentes interculturais leva em consideração as possibilidades de lidar com diferentes dimensões para além dos estereótipos fixos e estéticos, onde a música seja compreendida como um fenômeno aberto, dinâmico e diversificado com significados que lhe conferem singularidades nos mais variados contextos culturais (ARROYO, 1999; 2002a; QUEIROZ, 2015, 2017a).

À luz dos depoimentos, compreendemos que essa dimensão do ensino é um ponto que ainda merece avanços no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço, merecendo dois pontos a serem ressaltados.

Como primeiro ponto, entendemos que a reflexão sobre a dimensão sociocultural do ensino musical implica no debate sobre processos de formação inicial de professores e como as formas de pensar o ensino de música no ensino superior podem estreitar o diálogo com diversidade(s), música(s) e a multiculturalidade (s) nos variados contextos. (GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2015, 2017a, 2017b; SOUSA, 2017). Nesse caso, as problematizações acerca da lógica de estabelecer conteúdos curriculares, de valorização de determinadas músicas em detrimento de outras, das formas de reconhecimento de práticas culturais e musicais de diferentes povos, de entendimento de música e suas características como fenômeno da, na, e como cultura, vem abrindo debates emergentes. Debates que têm provocado reflexões inesgotáveis sobre as formas de fazer, ouvir, interpretar, ensinar e aprender música, como alertam os estudos de Luedy (2009), Queiroz (2017b), Almeida (2010), Sousa e Ivenicki (2016) já mencionados na revisão bibliográfica no capítulo 2.

O segundo ponto está associado à necessidade de articulação dialética entre música, ensino e cultura. Estudos desenvolvidos por Arroyo (2002a, 2002b, 2007) envolvendo relações entre ensino, juventude, cultura em espaços escolares e não escolares destacam o aspecto emergente na área da educação musical relacionada à sua abordagem sociocultural há alguns anos. A autora vem argumentando que as músicas e suas práticas se manifestam “como construções socioculturais” (ARROYO, 2002a, p. 20), embora ao verificar em suas pesquisas

– levantamento de produções, ensaios teóricos e etnografias - que a música vem sendo tratada como objeto descontextualizado de sua produção sociocultural, sobretudo nas escolas.

A partir da nossa análise, nessa seção, foi possível verificar que, a dificuldade em superar modelos carregados pela lógica de ensino, que exalta a dimensão estético-sonora em detrimento da dimensão sociocultural, se faz presente no ambiente pedagógico da EMM. Tal fenômeno revelou distâncias entre o discurso expresso no PPP da instituição e a prática docente, reforçando as recomendações de Arroyo (2002a, 2002b, 2007) sobre a necessidade de ênfase aos trabalhos de campo como procedimento fundamental para construção de ações pedagógicas, metodológicas e investigativas que aproximem cada vez mais as fronteiras entre o que é dito e o que é feito no âmbito das práticas educativas.

5.5 - *Funk não é música*: preconceito musical

Observando a terceira aula do professor P6 de guitarra, presenciamos o momento de escolha da música para o desenvolvimento de um novo trabalho pedagógico musical naquele bimestre. Lembrando que a turma era composta por um aluno e uma aluna, adultos, com idades que giravam em torno de 50 a 60 anos, identificados na pesquisa como Santiago e Amália. Naquele momento, o professor, como de costume, deixou os dois a vontade para manifestarem suas sugestões acerca das suas preferências de estilos musicais ou efetivas músicas que desejassem aprender na aula.

Santiago⁶⁹ destacou que gosta de todos os ritmos e estilos, mas não gosta de *funk*: “*funk não é música!*” (Santiago). O aluno continuou sua crítica dizendo que o funk é muito falado com letras que não mostram sentido. Sua opção como sugestão foi trabalhar alguma música do gênero sertanejo, segundo ele, porque o estilo “*tá na moda.*” (Santiago).

O professor rapidamente comentou: “*mas, você está falando do funk carioca?*” (P6). Nesse momento o assunto não teve desdobramentos, uma vez que Amália logo em seguida sugeriu outra música: “Aquarela.” (Toquinho). O motivo pela escolha estava vinculado às lembranças da sua juventude. No momento de escuta da música “Aquarela” surgiu comentários sobre a bossa nova como gênero musical e falas de exaltação de músicos compositores como Toquinho, Vinícius de Moraes e Tom Jobim, lembrados por Santiago naquele momento. Logo, músicas como, “Samba de verão” e “Samba do avião”, foram lembradas também pelo aluno que comentou também: “*hoje em dia nós estamos carecendo*

⁶⁹ Santiago precisou se desligar do curso temporariamente por motivos de saúde no referido período das observações. Como não foi possível realizar a entrevista com o aluno, não contaremos com seu depoimento no texto dessa tese.

de compositor.” (Santiago). Em seguida o professor perguntou: “por que a escolha dessas canções?” (P6) A aluna Amália respondeu: “hoje em dia as músicas não têm letra, a gente gosta das letras.” (Amália).

Esse momento de escolha da música desencadeou a escuta de outras canções de compositores como Gonzaguinha e Luiz Gonzaga, retomando o caminho do sertanejo com músicas como “Chuí, Chuí”, “Fio de cabelo” e “Evidências”, todas interpretadas pela dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó. Durante a escuta das músicas o professor relatou sobre as modificações do gênero musical sertanejo no Brasil por influências culturais externas, assim como as transformações do *Country* Norte Americano, de uma forma superficial e breve. A música escolhida foi “Evidências”, interpretada pela dupla. Logo em seguida, o professor passou para a segunda etapa da aula que consistiu na introdução a prática instrumental da referida música, sem retomar qualquer debate sobre as críticas feitas por Santiago e Amália sobre o *funk* ou a própria construção e transformação sociocultural do sertanejo como estilo musical.

Este recorte do momento de escolha da música de trabalho no contexto da sala de aula desvela um debate sobre assimetrias de poder acerca de expressões musicais em um universo multicultural, como foi o caso do *funk* nesse contexto. O fato de Santiago apontar o *funk* como uma manifestação não musical e, logo em seguida, junto a Amália, sugerir outros estilos, músicas e compositores elegendo como padrão de música *boa*, segundo sua percepção, revela uma pequena mostra de como as hierarquias culturais são perpetuadas e naturalizadas socialmente.

Não buscamos nesse momento, discutir o que é *funk*, muito menos questões relativas ao gosto musical das pessoas ou como surgiu o gênero na cidade do Rio de Janeiro, mas problematizar o porquê do valor depreciativo atribuído ao *funk* e como isso responde à diversidade musical na sala de aula na EMM.

Outros alunos manifestaram suas percepções acerca dessa questão em outros momentos nas respectivas entrevistas, como esboçam respectivamente, Amália, Teodoro e Conrado. Na entrevista com Amália, a estudante expôs:

o funk é... eu não sô muito fã dele por causa do palavrado , tem muito palavrão... hoje em dia a criação de hoje é mais diferente que antigamente, porque hoje qualquer palavrão as crianças pequena já se ligando naquilo, então o funk a única coisa do funk é isso que eu não gosto muito... é do palavrão. (Amália).

Teodoro e Conrado também manifestaram suas opiniões sobre o tema:

ainda mais se a gente for falar de funk. Só apologia” (Teodoro) [...]eu falo assim porque eu tenho uma filha de 8 anos, e você tem que ficar vigiando o que tá ouvindo, o que tá sendo falado, porque... de apologia às drogas, essas coisas...(Conrado).

O *funk* carioca, muito conhecido como o *proibidão*, vive sua dupla contradição entre a discriminação e massificação, por ser a manifestação da população majoritariamente negra da favela e, ao mesmo tempo, ter sua distribuição massificada pelas redes midiáticas ao deleite dos interesses da indústria fonográfica. (MENDONÇA, ASSIS, 2018).

A crescente desigualdade, que passa longe de ser um fenômeno atual, tem seu maior símbolo nas moradias de áreas não assistidas pelo poder público, como as favelas. Rótulo posto em função de um assentamento urbano no Rio de Janeiro no final do século XIX na derrubada dos cortiços no centro da cidade e com a construção da Avenida Rio Branco no governo de Pereira Passos no início do Século XX. (ARAÚJO, 2006; MENDONÇA et al., 2018).

As favelas sofrem no decorrer das décadas pela hegemonia do tráfico de drogas, que se constitui como instituição de poder na luta sangrenta em disputa pelo controle de território nessas regiões, além dos mecanismos de violência do Estado nas suas facetas físicas e simbólicas. A violência física sistematicamente se faz presente pela força policial que exerce incursões armadas em alto risco de combate colocando muitas vidas em risco, ao passo da violência simbólica representada pela corrupção do poder público que afeta eminentemente as políticas sociais, econômicas, de saúde e educação. (ARAÚJO, 2006).

Ao vácuo de políticas públicas sérias de combate a exclusão e a desigualdade por parte do poder público, a imagem da favela como um lugar violento se sobrepõe ao lugar de disseminação de cultura e arte. Nesse cenário, a favela composta por maioria de negros e imigrantes nordestinos, cultiva as práticas musicais como elementos das identidades culturais vigentes.

Sob as nossas lentes interpretativas, os termos usados pelos entrevistados: “*palavriado*”, “*palavrão*”, “*apologia*”, “*drogas*” e “*pesado*”, associados à maneira de dançar e cantar, carregam sensualidade, erotismo, relações de poder, violência e consumo no universo narrativo dessas vertentes do *funk*. Essas manifestações incorporam significados de pertencimento a vozes dessas realidades que vivem em uma conjuntura de exclusão e violência. Conjuntura que gera reflexos nos discursos e na linguagem utilizada para expressar as formas de vida nas comunidades.

Esses elementos intrínsecos manifestados nos *funks* são expressões culturais que definem realidades, formas de viver e se comportar a partir de determinadas normas e valores

de determinados grupos culturais que são referências nas formas de compor e produzir determinadas vertentes do *funk*, sobretudo quando nos referimos ao *funk* carioca.

Neste sentido, compreendemos, como expressa o estudo de Araújo (2006), que os processos musicais não se distinguem dos processos sociais. Valemos de fatos relacionados ao samba e sua marginalização, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, onde sambistas eram perseguidos por estarem manifestando suas músicas e seus batuques de origens culturais africanas com fortes influências do candomblé.

O Estado brasileiro endereçava práticas de violência travestidas de segurança pública para negros e brancos que vissem nesse mesmo contexto cultural. Com a entrada de uma parcela da classe média branca no mundo do samba, o imaginário de parte da elite se torna mais simpático aos sambistas, o que somado a uma leitura política de composição demográfica étnico-racial da sociedade brasileira traz uma nova agenda do Estado para o samba. (NOGUEIRA, 2015, p. 33⁷⁰).

Entendemos que o âmago da questão de marginalização do *funk* na atualidade se assemelha ao contexto de marginalização na trajetória do samba. A diáspora africana nas estruturas geográficas, culturais, sociais e econômicas brasileiras provocou um deslocamento da população africana em terras brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Esse deslocamento desenfreado não foi acompanhado por políticas públicas que assegurassem o direito de acesso à população negra aos bens de consumo, saúde e, sobretudo, educação. Nesse cenário, os negros foram colocados à margem das ações governamentais, provocando assimetrias culturais nas relações de poder entre elite na figura do Estado e a classe pobre representada majoritariamente por negros. A discriminação racial estava atrelada a recusa à validade de elementos da cultura negra, dos saberes africanos, como a religião, a dança e o samba. (NOGUEIRA, 2015).

Ao longo do tempo, o samba passou a representar a identidade da cultura brasileira transformando-se em um grande símbolo da musicalidade, sobretudo com a massificação do carnaval que carrega o samba como elemento central para o mundo. Essa transformação social e cultural da trajetória marginal do samba ao seu apogeu como gênero musical muitas vezes silenciam racismos pela fantasiosa democracia racial que muitas vezes é imputada e naturalizada na sociedade. (NOGUEIRA, 2015).

⁷⁰Para maior profundidade sobre a perspectiva filosófica e afroperspectivista da trajetória de marginalização do samba até sua ascensão como gênero popular urbano, ver: NOGUEIRA, Renato. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicalidade do samba e a origem da Filosofia. In: SILVA, Wallace Lopes (org.) *Sambo logo penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*, p. 31-55. Rio de Janeiro: Hexis editora, 2015.

Não podemos deixar de mencionar, exemplos como o *Jazz*, o *Blues* e o *Rock* que surgiram como manifestações negras norte-americanas, mas que se consolidaram e adquiriram outra forma de legitimidade como categorias musicais respeitadas, após serem representadas por figuras de cor branca. A figura de Elvis Presley, considerado pelos fãs como o “Rei do Rock”, é um grande exemplo dessa supremacia representada pela política de branqueamento cultural assumida como norma guiada pela indústria musical midiática americana. O próprio *Funk/Soul* americano, juntamente aos gêneros supracitados, representado inicialmente por James Brown — um músico negro — foi fortemente alvo de preconceitos em meio a uma radical segregação racial na primeira metade do século XX nos EUA.

Atualmente esses gêneros musicais são representados por brancos e negros por meio de canções ontológicas, aprovados e respeitados por classes elitizadas, o que provoca, simbolicamente, o silêncio de heranças históricas ao jogar luzes em uma suposta democracia racial, mas que não escondem seu lugar de marginalização originária da África. Entendemos que esse fenômeno é fruto da globalização que transcorre como movimento penetrado por hierarquias entre esferas culturais, conforme nos alerta Santos (1997), como mencionamos no capítulo 1. Ou seja, invisibilizam-se os processos de desigualdades quando o que está em jogo são os interesses da classe dominante empenhadas no potencial multicultural da indústria musical fonográfica.

A similaridade marginal entre esses gêneros na história da música negra americana e na música negra brasileira, salvo as diferenças estruturais e sociais de políticas públicas e transformações de ambas as sociedades, tem um mesmo sentido. Sentido esse fomentado por Mendonça et al. (2018), ao destacar as relações entre o *funk* como cultura e a sociedade, sobretudo ao se referir do *funk* carioca. Os autores destacam que o funkeiro Mc Mano Teko⁷¹, em uma de suas canções “Apologia”, “sempre faz uma fala dizendo que a música de terreiro, o candomblé, o samba e o *funk* são frutos ‘de uma mesma fonte’, neste caso, a África.” (MENDONÇA et al., 2018, p. 239, grifos do autor).

Sendo assim, dizer que o *funk* “não é música” não é mero acaso. Tal expressão carrega uma lógica de pensamento muitas vezes carregada por preconceitos atravessados pela lógica excludente de práticas e saberes de regiões periféricas. Lógica que se materializa nas relações de poder travestidas em um multiculturalismo conservador (MCLAREN, 2000) ou assimilacionista (CANDAUI, 2012a, 2013, 2014), que preserva matrizes culturais em

⁷¹ Mano Teko é um funkeiro que atua no universo cultural do funk desde a década de 90. Atualmente defende o funk como um instrumento político de resistência da cultura negra periférica. Conhecemos o Mc por intermédio de um colega de trabalho que o convidou para ministrar uma oficina de funk com turmas do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública federal em que trabalhamos. Achamos oportuno trazer citações a respeito do Mano Teko em virtude de ser ele quem vive e participa ativamente do funk carioca.

detrimento de outras voltadas a grupos culturalmente minoritários. Tomar o *funk* como uma prática “menor”, diante de outras manifestações musicais como a bossa nova e outros estilos musicais, como foi observado na aula, é uma visão multicultural provocada pelo imaginário social construído a partir dos problemas socioculturais que bases culturais marginalizadas sofrem com as relações de poder atravessadas no seio da sociedade. A imagem do *funk* assimilada ao palavrão, à violência, à sensualidade, à apologia, se sobrepõe à sua face artística, culturalmente construída a partir das bases epistemológicas da cultura negra de periferia.

Outro ponto que merece ser abordado está vinculado às diferentes formas que um gênero musical se modifica e se transforma ao longo do tempo e do contexto sociocultural. Essas transformações, materializadas pelo processo de hibridizações culturais, dinamizam a fluidez de fronteiras entre estilos musicais, implicando derivações em um mesmo gênero, como temos o exemplo do samba nas suas múltiplas vertentes, do *rock*, do *fórró*, do *rap*, do sertanejo, assim como no *funk*: “antes era uma coisa mais romântica... tinha aquele Claudinho e Bochecha, tinham aqueles outros que era uma coisa mais jovem, mas não era tão pesada.” (Conrado).

Conrado apoia sua percepção acerca das variações e transformações vinculadas ao estilo *funk* apontando a diferença entre o *funk* de “antes” como um formato que não era tão “pesado”. Pensamos que, as formas pelas quais os ritmos, os estilos e as linguagens musicais se transformam, estão vinculados, indissociavelmente aos sistemas culturais que se modificam e se ressignificam ao longo do tempo nos variados cenários culturais, muitas vezes motivados por interesses mercadológicos. De acordo com Mendonça e Assis (2018) o *funk* vive uma antítese muito difundida no senso comum representada pelos termos “*funk* antigo” e o “*funk* atual”, cujas afirmações de caráter depreciativo e racista inferem que “esse” *funk* “de hoje em dia” não é música, como pudemos vivenciar na fala de Santiago.

A linha de trajetória do *funk* carioca mostra mesclas e misturas que cedem lugar às transformações no gênero associadas a questões de cunho ideológico, político e também mercadológico. Nos anos 90, por exemplo, o *funk* produzido nas favelas teve sua representatividade maciça nos *rap*'s produzidos pelos funkeiros denominados como MC's que cantavam a favela, acompanhados pelas batidas rítmicas eletrônicas muito influenciadas pelo estilo *Miami Bass*, uma concepção do *Soul Music* estadunidense trazida pelo discotecário Ademir Lemos - o Big Boy - na década de 70 para o Rio de Janeiro (MENDONÇA, et al. 2018).

Nos discursos entoados nas letras das canções estavam presentes pedidos de paz e união contra a violência instaurada nas periferias do subúrbio carioca. Exemplos como “Rap

da Felicidade” (Cidinho e Doca) e “Rap do Silva” (Bob Rum) atravessam décadas como símbolos dessa fase do funk, abrindo espaço para outros funkeiros como Claudinho e Buchecha, artistas representantes dessa geração. Essa vertente do funk que costuma ser chamado pelo senso comum de “*funk* antigo” é caracterizada principalmente pelas letras mais voltadas a temáticas envolvendo amor, saúde e paz que logo se difundiu nas casas de shows e no mercado, ultrapassando os territórios das favelas (MENDONÇA, ASSIS, 2018).

O chamado *funk* atual, vertente que teve seu início nos anos 2000 e que vem se transformando ao longo dos anos seguintes, é marcado pela expressão *funk proibidão* por também retratar a vida real na favela como cenário alvo das violências que emanam pelas esferas do Estado e do poder do tráfico de drogas. Nesse contexto, os funkeiros que antes pediam pelo fim da violência, passaram a cantar a sensualidade, as drogas e as armas, elementos presentes em suas realidades culturais acompanhados da batida referenciada a batucadas africanas do maculelê em formato eletrônico, sendo denominado no mercado como *funk do tamborzão*.

As mesclas rítmicas trouxeram interesses do mercado nas formas de interpretar essa vertente do *funk* de forma a agradar os produtores e investidores da indústria fonográfica. No entanto, o monopólio de mercado impõe aos artistas contratos de trabalhos abusivos sem qualquer direito trabalhista, como afirma Mano Teko em depoimento a Mendonça et al. (2018). Esse fenômeno, de acordo com o funkeiro, leva os artistas ao universo do *funk proibidão*, passando a atuar nos bailes nas favelas financiados pelas facções criminosas, com exceção de artistas como Naldo, Anita, Ludmila e MC Fiote, dentre outros que ultrapassaram as fronteiras periféricas passando a atuar nos grandes veículos midiáticos.

Nessa reflexão torna-se relevante a compreensão de que, as práticas sociais, culturais e consequentemente, musicais, se manifestam de forma dinâmica à medida que as ressignificações de diferentes padrões e formas de se comunicar se (inter) relacionam no contexto social, definidos pelas dimensões da cultura (ARROYO, 1999, 2002a; QUEIROZ, 2017c). Nesse sentido, as múltiplas concepções musicais se constroem nesse complexo plural em que as diferenças constituídas nas próprias diferenças (CANEN, 2014; IVENICKI, 2015) se hibridizam ao longo das transformações culturais, inerentes aos próprios membros da sociedade pelos mais distintos interesses. Esse ponto de vista opera como um conceito dinâmico de cultura, evitando a “busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.” (CANDAU, 2018, p. 233, grifos do autor).

Mas ainda assim, reduzir o *funk* desconsiderando suas variações rítmico-melódicas, a forma de dançar, a estética da voz e o posicionamento político dos funkeiros, como gênero

musical representado nos termos *funk antigo* e *funk atual*, por exemplo, perpetuam fronteiras e dualismos que reforçam preconceitos relacionados à distinção do que é válido ou não válido, ao imaginário social, cultural e do próprio mercado, como destaca o professor P5:

Essa é a apropriação cultural da indústria. O cara se apropria de determinado assunto, esvazia ele de todo o seu significado e bota pra rolo. Aí o cara ouve, fala "isso é funk". Não, isso também é funk. Esse é o problema. O cara não sabe que isso também é funk. (P5).

Essa fala do professor P5 está ligada a uma situação que surgiu em uma de suas aulas quando o mesmo pergunta a um dos seus alunos qual estilo musical ele gosta. O estudante identificado como Nuno nessa pesquisa, respondeu: *“todos, menos funk”*. A fala do professor revela uma situação muito corriqueira em uma sala de aula, quando estudantes se manifestam com suas preferências musicais, muitas delas guiadas por modelos culturais que representam suas próprias identidades musicais referenciadas nas formas de se vestir, de falar e de se comportar nos ambientes sociais. *“Mas é o lance da indústria, a coisa fica tão esvaziada que o garoto falou ‘eu não gosto de funk’. Porque, obviamente, ele tá com a cabeça nesse funk carioca, da ofensa, da divulgação das drogas.” (P5).*

As apropriações que as pessoas costumam fazer dos gêneros musicais acabam sendo guiadas por padrões midiáticos que determinam ‘rótulos’ por meio de modelos culturais construídos socialmente, tornando a percepção de gêneros musicais como modelos fixos como ocorre com o *funk* no recorte acima, também mencionado como um caráter depreciativo.

A indústria da música (produção, distribuição e consumo) cria padrões como eixo de distribuição e venda de produtos musicais direcionados a variados grupos sociais por interesses mercadológicos com a fusão de linguagens e elementos sonoros. Podemos em poucas palavras destacar o exemplo do forró, que passou há alguns anos atrás, ter sua vertente mercadologicamente vendida como forró universitário, representada nas vozes de artistas contemporâneos e, com o sertanejo, que atualmente lidera as paradas de sucesso com o rótulo mercadológico sertanejo universitário, que por sinal, divulga discursos de apologias, sensualidade, erotismo, assim como é visto no próprio funk.

A padronização do estilo *“que tá na moda”* – como mencionou Santiago - guia à lógica monocultural de escuta. Essa lógica decorre de padrões caracterizados por comportamentos frente à massificação mercadológica de um estilo ou música que por um dado período dita normas de escuta musical da população em decorrência da penetração dos *hits* do momento, veiculados pelos meios de comunicação.

Esse movimento de aproximação com a música legitima rótulos que, em certa medida, guiam juízo de valores e, conseqüentemente, processos de preconceitos musicais, assumidos socialmente. Esses preconceitos transcendem o universo sonoro musical dos grupos sociais, repercutindo nas próprias identidades culturais, legitimando a valorização do que nos representa culturalmente e pela desvalorização de que é representado pelo outro. Esse complexo e assimétrico binarismo identitário dificulta o reconhecimento do *outro* como sujeito cultural portador de seus saberes e práticas. (CANDAUI, 2012, 2013, 2014).

Obviamente, o conflito entre as diferenças culturais demarcadas por posicionamentos políticos e ideológicos distintos se constroem ao longo da vida nas experiências humanas em seus ambientes culturais, tornando-se elementos inerentes no campo da diversidade e muitas vezes se tornam muito difíceis de serem superados. Na verdade, a valorização da diversidade cultural e, neste caso expressamente musical, está associada exatamente à consciência e compreensão de que, há diferentes visões em um universo macro de sociedade e também micro, de uma sala de aula.

No entanto, o exercício da escuta e reconhecimento de outros saberes e práticas culturais perpassam a esfera da atuação individual. Consideramos que mesmo uma ação educativa crítica individual que visibiliza os conflitos para o combate a diversos tipos de discriminação, ainda não é suficiente para superar visões preconceituosas herdadas pelas trajetórias sociais e culturais da nossa sociedade. A capacidade de superação está atrelada à possibilidade de interlocuções construídas a médio e longo prazo nos próprios programas educacionais institucionais com as contribuições sistemáticas de pesquisas que se voltem para o campo da diversidade musical entendendo-o como um terreno em que as delimitações entre o fazer musical e processos sociais se confundem e se deslocam constantemente na natureza do trabalho pedagógico.

5.6 - *A gente podia tocar uma música da religião afro. Ah não, eu não toco*: relações de poder na música religiosa

Outro caso que revelou situações de conflito em contexto de aula se configurou no âmbito da música religiosa. Uma boa parte dos alunos e alunas que frequenta a EMM está ligada às igrejas e mantém suas práticas musicais religiosas principalmente nas igrejas evangélicas. Neste tópico refletimos sobre as questões que envolvem a representação das identidades musicais diante das tensões e choques culturais dotados por preconceito de ordem religiosa.

O coordenador pedagógico CP revela que normalmente não há conflitos ou divergências a respeito das escolhas de músicas, mas cita um caso de uma aluna ter se negado a tocar uma canção por convicções religiosas:

lá em Manguinhos eu vi uma situação que não houve um conflito, mas houve uma posição de não ter tocado uma música, por exemplo. No caso de uma aluna, por convicções religiosas, optou por não cantar uma música que quando ela foi ver, porque era uma música em inglês, quando ela leu a tradução ela falou que não se sentia confortável porque ela tinha um cunho mais sensual, não era explicitamente, não tinha palavrão nem nada disso, mas ela não se sentiu confortável em cantar, ela explicou o porquê e ela não foi questionada nem foi forçada a nada... a gente entendeu que era uma posição válida de quem propôs a música também. (CP).

Queiroz (2015, 2017c) ressalta que os significados carregados nas músicas dão sentidos distintos a quem escuta criando formas diferentes de lidar com a mesma música. O depoimento do coordenador CP revela que o diálogo foi um mecanismo de entendimento do posicionamento da aluna que se negou a cumprir sua função no grupo em virtude de posição religiosa, entretanto esboça: *“o professor deveria conseguir estabelecer uma relação de mediação em que ele, de repente, conseguisse trazer outro entendimento do que significa repertório.” (CP).*

Nesse ponto o entrevistado menciona um debate relevante que gira em torno do significado de repertório que, sob nosso ponto de vista, não se constitui aqui somente como um conjunto de diferentes músicas. Este está intimamente associado a um conjunto de diferentes identidades e expressões humanas e musicais que representam visões, vivências, realidades e mundos culturais variados.

Desse modo, a escolha de repertório em grupo é uma tomada de decisão metodológica que envolve dimensões técnicas, pedagógicas, estéticas, mas antes de tudo, envolve as relações entre as diferentes identidades humanas/ musicais no grupo, as quais definirão a música que será abordada/tocada, diante de um universo plural de expressões musicais sugeridas. Nesse sentido, como lidar com o repertório e suas tensões culturais? Como direcionar as mediações de forma a repensar o conflito como oportunidade de aprendizagens de valores?

Nesse ponto, é oportuna, a ideia de “mundos musicais” abordada por Finnegan, citado por Arroyo (2002a), entendendo o termo não como territórios musicais fixos, separados por linhas geográficas, mas como vivências musicais distintas presentes em uma mesma região, comunidade ou e em um mesmo grupo social.

Mundos distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e

distribuição, e a organização social de suas atividades musicais (FINNEGAN apud ARROYO, 2002a, p. 99).

Essa concepção de mundo musical torna-se importante para a compreensão de que há distintas vivências, hábitos, valores presentes nas manifestações musicais, que são compartilhados com outros mundos musicais, assim como destaca Arroyo (2002a):

um espaço social marcado por singularidades estilísticas, de valores, de práticas compartilhadas, mas que interagem com outros mundos musicais, promovendo o recriar de suas próprias práticas, bem como o ordenamento de diferenças sociais (ARROYO, 2002a, p. 101).

Compreender a relação intrínseca entre cultura e música é de extrema importância para pensarmos concepções de ensino que estejam intimamente alicerçadas às características socioculturais dos estudantes em suas interações musicais. Por outro lado, essa relação nos coloca frente às tensões que também pertencem a esse universo das relações entre os mundos musicais presentes nos diversos espaços sociais, incluindo o espaço da sala de aula. Dessa forma, é possível compreender interações e tensões entre os mundos musicais que caracterizam a diversidade musical, como conferimos no presente estudo.

Essas questões podem nortear a reflexão sobre conflitos que evidenciam hierarquias culturais que normalmente estão silenciadas, mas ganham visibilidade em dados momentos em que as relações culturais se tensionam a partir das diferenças entre os mundos musicais. Sobre esse aspecto, o professor P4 destaca uma situação que envolveu um conflito em torno da música religiosa em sua aula: *“já teve confronto maior, porque a música religiosa, evangélica, tem um certo espaço aqui na escola e as outras não tem.” (P4).*

O professor destaca uma postura adotada pela EMM, na qual abre espaço para as músicas religiosas. Dentre essas músicas, a sua maioria é vinculada à religião evangélica, por abarcar muitos jovens da comunidade integrados as igrejas evangélicas. Fato constatado pela nossa própria experiência anteriormente vivenciada como professor nas aulas de baixo elétrico, apoio pedagógico, observando aulas de outros professores e nas apresentações musicais da escola, estas contando sempre com um ou duas canções do estilo gospel evangélico.

Foram observadas na classe do professor P6, algumas aulas direcionadas a abordagem de canções religiosas trazidas pela própria aluna Amália: *“eu boto um louvor, eu ligo a televisão tem um canal... boto deixo lá, faço minhas coisas e tô ali alegre, então me sinto mais só como... Hoje me sinto mais alegre.” (Amália).*

Privilegiar as vivências musicais dos estudantes e, conseqüentemente, suas experiências sociais, é uma postura de diálogo que a escola estabelece como princípio de

trabalho, como analisado no PPP da instituição, em depoimentos no capítulo anterior e também registrado na fala da professora membro do apoio pedagógico (AP): *“então, eu basicamente, eu vejo essa questão assim da diversidade, não só de escolha de repertório, mas eu vejo assim, de atitudes, de posturas [...] Tudo que é meio posto em diálogo e é bem acolhido pra discussão.”* (AP). No entanto, a entrevistada, em seus dez anos de experiência na escola, afirma que

as pessoas que não são do meio gospel, evangélica, elas acolhem tocar um repertório de cunho religioso desse naipe, desse tipo. Mas as pessoas evangélicas não querem tocar músicas ligadas, de repente, a algum elemento cultural afro, candomblé. (AP).

Quando há espaço maior para determinadas músicas de uma crença religiosa em detrimento de outras crenças, como ocorre com a música gospel em relação às manifestações da cultura africana, perpetuam-se processos de poder no próprio contexto da sala de aula. Nesse caso, a hierarquia se materializada pelo silêncio de outras vozes. Silêncios que caracterizam o próprio fenômeno da diversidade, assim como a professora AP em sua explicação:

e você percebe também, que muitas vezes você acha assim, a pessoa não acolhe a diversidade cultural, mas ela vai falar alguma coisa. Às vezes ela não fala nada. Mas você vê aquela postura, fechada [...]. "Ah, não quero tocar aquela música de umbanda, candomblé e tal". Aí você acha que, de repente ela vai se posicionar contra falando, às vezes ela fala, mas às vezes ela não fala [...] a questão da diversidade cultural é interessante que às vezes ela tem um embate, mas ele é velado, é silencioso. (AP).

A entrevistada destaca como é relevante pensar sobre a diversidade enquanto fenômeno onde trafegam diferentes ideias e valores, mas também posicionamentos culturais velados por estarem oprimidos em uma possível situação de embate cultural. Mas quando vozes oprimidas buscam também se manifestar no mesmo espaço, cria-se então uma situação de choque entre visões religiosas e culturais distintas como relata o professor P4: *“que foi o caso do conflito, que normalmente é o mais óbvio. Foi esse mesmo. Tipo, se a gente toca uma música gospel, então, no próximo bimestre a gente podia tocar uma música da religião afro.”* (P4).

Segundo o professor, após sua sugestão para abertura de espaço a uma música de matriz religiosa africana em outro momento, o aluno evangélico respondeu: *“aí, ah, não..., eu não toco.”* (P4). Nenhuma das músicas foi abordada. Ao perguntá-lo como mediou esse conflito, o mesmo respondeu:

Foi difícil. Mas eu não consegui lidar no sentido de que, na verdade, ninguém arredou o pé da sua opinião, só que, em função disso, talvez por isso, nunca teve mais nem uma, nem outra. Nessa turma, nunca mais trouxe sugestões de música gospel. (P4).

Esses recortes possibilitam pensarmos sobre os desafios de mediar conflitos diante da dificuldade em lidar com as diferenças religiosas em uma ação educativo-musical. As assimetrias de poder assolam o próprio chão da sala de aula quando, simbolicamente, há um espaço maior para as práticas musicais evangélicas em detrimento da possibilidade de uma proposta de negociação contemplando músicas de religiões africanas, como foi o caso.

Sob nossa ótica, na esfera educativa, o multiculturalismo responde a esse fenômeno em sua vertente assimilacionista (CANDAUI, 2013, 2014), quando as diferenças culturais são conjugadas a partir de uma matriz cultural que exerce sobre as outras um domínio de suas práticas em que todos são convidados a participar, uma vez que se perpetue a hegemonia do dominador. Esse sentido de multiculturalismo compreende a diversidade cultural a partir da conservação do domínio, não encontrando possibilidades de construção de sínteses de forma combater posturas de intolerância ou preconceito por meio do diálogo e da escuta das diferentes vozes.

Segundo o professor P4, houve debates em torno da questão da intolerância religiosa como uma mediação, mas sem acordo:

falei na época, falei especificamente sobre isso, dessa conversa e da questão da intolerância, de maneira geral, mas que as pessoas, essa parte religiosa, acham que não pode mesmo. Então pra ela, não parece uma intolerância: "tô fazendo uma coisa que eu não posso". [...] então eu tento continuar o debate em cima de não ter preconceito, mesmo não querendo tocar, escutar e saber respeitar, e não ter preconceito com aquilo e, entender da onde que vem esse preconceito. Por que esse preconceito com as músicas existe? E que ele não é a toa. Não é só porque não é a sua religião. É porque você respeita todas as outras menos essa. (P4).

A postura intercultural manifestada pelo professor representou um passo para o exercício do diálogo entre diferentes vozes com o intuito de equilibrar os discursos no sentido de reconhecer como processos de preconceitos se constroem nas diferentes formas de compreensão das práticas religiosas. Compreendemos que é conflituoso trabalhar elementos da religião em qualquer aula de música. “É delicado fazer canções católicas, evangélicas e do candomblé estarem em um mesmo lugar e conviverem e interagirem com sujeitos que tem vocações e escolhas religiosas individualmente demarcadas” (QUEIROZ, 2015, p. 212), mesmo por que com base em uma abordagem antropológica social, a religião é,

em certa parte, uma tentativa (de uma espécie implícita e diretamente sentida, em vez de explícita e conscientemente pensada) de conservar a

provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta. (GEERTZ, 2014, p. 93).

Ainda de acordo com o autor, é através dos significados, carregados nos símbolos sagrados religiosos representados pelos rituais e mitos que seus seguidores compartilham formas de ver o mundo, no que devem ou não acreditar e como devem se comportar com as pessoas que vivem nele. (GEERTZ, 2014). Assim, o trabalho com a diversidade musical, se torna cada vez mais desafiador, uma vez que o professor, diante de visões muito demarcadas, encontra dificuldades para mediar de forma assertiva, os conflitos gerados pelas dificuldades de lidar com as diferenças.

A ocorrência de um conflito dessa natureza nos coloca frente ao questionamento de como a prática pedagógica musical pode assumir possibilidades de (re) construção e (re) conhecimento das identidades culturais frente aos choques que emergem na diversidade. O professor P3, por exemplo, assume como ponto negativo o trabalho com a diversidade quando ocorre a dificuldade do diálogo:

já o lado negativo é quando essa diversidade não é entendida entre os próprios alunos da turma durante uma escolha de repertório ou posicionamento de opiniões. Às vezes o aluno não tem essa abertura para o diálogo acreditando estar com a verdade absoluta e acaba se fechando para uma troca de experiências com o outro. (P3).

De acordo com o coordenador CP, as tensões que emergem do processo pedagógico levanta o debate sobre a relação intrínseca entre música e sociedade. Apenas quando esses conflitos ocorrem nas aulas, estes passam a fazer parte dos planejamentos, contemplando essa dimensão do ensino como forma de solucionar possíveis questões que envolvem os sujeitos durante as aulas.

Acho que, de repente, eles acabam tendo uma atuação, não em termos de planejamento, com relação a essa questão de diversidade e da compreensão dessa relação música e sociedade. Isso acontece a posteriori. Acontece quando, de repente, há um conflito. Quando há um conflito, quando alguém se nega a tocar aquela música, quando há alguma reclamação, quando há algum questionamento até por parte de repente, da coordenação, do apoio, aí vai se pensar alguma coisa ou vai ter alguma argumentação a respeito. (CP).

Sob nossa análise, somente houve o debate sobre as relações de intolerância religiosa e os processos de preconceitos voltados às religiões de matriz africana, por que houve o conflito. Ou seja, as questões relativas à diversidade musical emergiram a partir de uma situação-problema. Nesse caso, a diversidade não foi acolhida em sua riqueza, mas sim vinculada às dificuldades manifestadas no trabalho pedagógico. (CANEN, 2014). Sendo

assim, a diversidade musical dimensionada na esfera religiosa nos mostra a necessidade de questionarmos determinadas formas de lidar com a música e o seu ensino.

Não há prescrições para lidarmos com tensões religiosas provocadas por mundos musicais demarcados pelas crenças e valores construídos ao longo da vida. Na situação descrita nessa seção, houve intenções de diálogo como busca de possibilidades para superar as fronteiras culturais criadas pela diferença musical religiosa. Porém, verificamos que, mesmo com o engajamento no tratamento das diferenças no processo de aprendizagem musical, conforme vimos anteriormente, e, como foi analisado também no PPP da instituição, há momentos em que os conflitos se fazem presentes no trabalho em sala de aula e se sobrepõem às condições de mediação e criação de sínteses para a superação dos problemas.

Porém, estar alheio a esses conflitos significa negar a própria diversidade. Nisso, o trabalho com a diversidade, em suma, exige de nós, educadores e pesquisadores, assumirmos que os choques culturais e os silêncios construídos socialmente, são elementos que devem ser visibilizados a ponto de refletirmos sobre como devemos enfrentar conflitos sem eliminar as diferenças. A diversidade implica, nesse sentido, pensarmos profundamente sobre construções epistemológicas acerca de programas pedagógicos, metodologias e estratégias políticas, voltadas à superação de preconceitos que se configuram como elementos presentes na multiculturalidade da sala de aula.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou observar e compreender como o fazer musical na EMM se desenvolveu acerca da sua interação com a diversidade musical no âmbito da sala de aula. Essa busca nos exigiu a construção de uma trajetória investigativa que partiu da leitura do ambiente cultural da escola, a partir das nossas memórias como professor de baixo elétrico, como membro do apoio pedagógico e, após o nosso afastamento da função, como pesquisador nas ações empíricas da pesquisa.

Ao longo dessa trajetória, foi necessário compreender, em diálogo com bases teóricas, como interpretaríamos o fenômeno de estudo a partir do seu ambiente social, cultural e educativo. É importante sinalizar que a diversidade é um tema complexo e muito amplo. Procuramos abordá-lo diante de nossas motivações delimitadas sobre o fazer musical na EMM, um contexto específico de ensino musical, a partir de um recorte empírico que transcorreu no período de maio a novembro de 2018, mas que nos levou a análise de fatos e situações anteriores a esse período.

Encontramos nos estudos do multiculturalismo (CANEN, OLIVEIRA, 2002, CANEN, 2007, 2014; CANDAU, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2018; FLEURY, 2003; IVENICKI, 2015, 2018) aproximações com o que fora desenvolvido na EMM, em termos das práticas musicais a partir das seguintes instâncias: ensino, música e cultura. No entanto, ao longo dos estudos, percebemos que havia muito a percorrer, ao ponto de tentar entender como o multiculturalismo, enquanto campo teórico e conceitual poderia dialogar com a área da educação musical, de forma a criar bases que pudessem ser interpretadas naquela realidade.

As interfaces com a etnomusicologia (QUEIROZ, 2004, 2011, 2015, 2017a, 2017b, 2017c; ARROYO, 1991, 1999, 2002a, 2002b, 2007), suas aproximações com a antropologia social (GEERTZ, 2014) e o diálogo com os estudos culturais (SANTOS, 1997, 2001; SILVA, 2000; HALL, 1997, 2015, 2018; CANCLINI, 2015), foi um caminho oportuno para construir bases de reflexão sobre a diversidade em música naquele contexto e, apontar rumos à investigação.

As questões de pesquisa emergiram do seguinte questionamento: como a diversidade musical se materializa no fazer musical na EMM? Essa questão situou o problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, nossa motivação para a realização deste estudo. Assim, questões que envolveram as características do ensino de música frente a sua relação com a diversidade musical na EMM; as formas como a diversidade musical se manifestou no fazer musical na escola; como as práticas de ensino valorizaram as identidades musicais dos estudantes e suas

relações com as questões socioculturais, foram pontos que nos cercaram ao longo desta investigação.

Os objetivos foram formulados a partir dessas questões, traçados a partir de suas dimensões teórico-reflexivas e práticas, as quais direcionaram a organização da própria narrativa desta tese. Três objetivos foram propostos para a construção deste estudo. O primeiro consistiu na compreensão teórica, conceitual e epistêmica sobre aspectos do multiculturalismo e seu diálogo com o campo da educação musical. O segundo e o terceiro objetivos responderam dialeticamente a empiria da pesquisa nos capítulos 4 e 5, representando a coleta, análise e interpretação dos dados na realização de um estudo de caso na EMM.

No capítulo 1, foi possível refletirmos sobre o multiculturalismo como movimento político e social em sua pluralidade de significados, que respondem à diversidade de culturas no campo social e educativo a partir de distintos sentidos. Sentidos que incidem sobre vertentes multiculturais, que se apoiam, desde a lógica de assimilação das diferenças, ao reconhecimento das mesmas a partir do enfrentamento das desigualdades de forma crítica. Essa reflexão foi relevante para abarcarmos o interculturalismo crítico - uma das visões do multiculturalismo - e, conseqüentemente, suas implicações para uma educação musical intercultural, como posicionamento teórico para análises posteriores no decorrer da tese.

Com base nessa perspectiva, delimitamos o conceito de diversidade a partir das dimensões humana, cultural e musical. Essas dimensões, dialeticamente vinculadas, incorporam distintos significados que delineiam as expressões musicais, as quais respondem aos valores, comportamentos, ideias e posicionamentos, que respondem culturalmente às experiências humanas e as formas como estas são representadas por suas músicas nos mais distintos ambientes sociais.

No capítulo 2, a revisão bibliográfica propiciou discussões e problematizações acerca da temática, o que nos levou, a partir do posicionamento teórico da pesquisa, verificar e compreender como este tema tem sido tratado pelas produções nacionais e internacionais analisadas em diferentes cenários. Consideramos que a área da educação musical carece de produções que investiguem as situações nas salas de aula a partir de estudos empíricos sobre as atuações docentes no trabalho musical com a diversidade. Dentre os demais desdobramentos levantados no final desse capítulo, essa é uma questão que nos parece lacunar na área.

O embasamento teórico conceitual subsidiou a metodologia da pesquisa a partir do paradigma multicultural apresentado no capítulo 3. Tal paradigma embasou a articulação híbrida de visões teóricas (CHARLOT, 2006), a pluralidade de instrumentos metodológicos

(CANEN, IVENICKI, 2016), o caráter qualitativo (FREIRE, CAVAZOTTI, 2007, 2010; VERGARA, 2009; PENNA, 2015) e a sensibilização à diversidade cultural das identidades dos sujeitos envolvidos - pesquisador, professores, estudantes e coordenadores - considerando interações e tensões que configuraram a identidade institucional e as concepções de ensino de música da EMM. Por meio dos procedimentos de pesquisa, abordamos assuntos a partir de situações que ultrapassaram o âmbito da sala de aula, nos levando a analisar conjunturas sociais e culturais da escola a partir da triangulação dos dados.

A EMM se constitui como resposta às demandas sociais de membros da comunidade, que sentiram a necessidade de ampliar as formas de fazer música naquela realidade. No início de 2008, a escola inicia suas ações a partir das parcerias interinstitucionais com a UFRJ e a FIOCRUZ, concretizando um diálogo que favoreceu sínteses entre os saberes culturais/musicais, acadêmico e popular, para a concepção da escola como espaço de desenvolvimento de práticas musicais e de pesquisa. Esse diálogo sempre foi bem quisto por todos, refletindo em potenciais pedagógicos na escola, a partir das práticas desenvolvidas pelos professores, como apresentam pesquisas desenvolvidas em anos anteriores. (MOURA, 2009; CORRÊA, 2011; JARDIM, 2014).

Ao mesmo tempo, dificuldades e desafios também trilharam os caminhos da escola, trazendo elementos para estas conclusões. Durante o ano de 2018, diferentes percepções representadas pelos membros da coordenação da escola, acerca das formas de interpretar determinados fatos (cortes de bolsas, condutas de docentes na escola, condução das ações pedagógicas e de pesquisa, etc.), não encontraram mecanismos de diálogo para a resolução das dificuldades nesse ano. Ao mesmo tempo em que as diferenças contribuíram para a construção de propostas e resolução de percalços ao longo desses dez anos de funcionamento interinstitucional, os limites do diálogo trouxeram dificuldades de manter as sínteses de objetivos traçados no referido ano.

Sobre a aproximação da EMM com a comunidade, foi possível verificar que um dos desafios ao longo de todos esses anos, se situa na oportunidade de acesso à aprendizagem musical de determinados grupos culturais que se encontram em uma situação de maior vulnerabilidade. A institucionalização do ensino da música (antes da existência da escola a música era praticada na rua) fez revelar barreiras culturais simbólicas que implicaram na inclusão de *uns* e exclusão de *outros* pelas razões que tangem a pobreza (os mais pobres moram mais afastados da escola), falta de acesso à comunicação (analfabetismo na idade adulta) e, em certos casos, o envolvimento com crime. Fato que nos leva a compreender como as relações ocorrem no dinamismo da favela, nos mostrando que, as culturas são desiguais,

por serem diferenciadas no seu interior pelos conflitos simbólicos, compreendidos nas dimensões sociais da comunidade.

A partir desses pontos supracitados nesses parágrafos, concluímos que qualquer mudança ou transformação atinge a todos de alguma forma. Isso ocorre porque todas as culturas são “diferenciadas internamente” (SANTOS, 2001, p. 21). Essas diferenças se constituem nas assimetrias assumidas por razões de domínio de um modo de agir sobre o outro. Logo, as assimetrias se constituem nas tensões entre posicionamentos de ideias, nas relações socioeconômicas, nas percepções de realidade cultural, interferindo diretamente nas identidades coletivas de grupos sociais. Melhor dizendo, as culturas são conflituosas, sendo no mesmo bairro, na mesma comunidade, na mesma escola, e, tal fenômeno pertence ao dinamismo da diversidade.

É nessa ideia do conflito que o multiculturalismo se firma, uma vez que nos revela que o diálogo e as interações se limitam até certo tempo, por razões de urgência da igualdade. Mas por outro lado, essa igualdade não pode liquidar ou eliminar as diferenças. Por isso concluímos que, o conflito mobiliza ideias e ações políticas culturais e sociais esperadas nas relações humanas e incorpora à diversidade a sua dimensão como fenômeno do cotidiano.

A respeito das concepções de ensino de música na EMM, observamos que a perspectiva intercultural foi predominantemente visualizada no âmbito do ensino musical da EMM em diferentes situações, sobretudo a partir da concepção de trabalho expressa no PPP da instituição e na dinâmica das aulas observadas. Ao mesmo tempo, a vertente multicultural conservadora (MCLAREN, 2000), que se apoia na postura de assimilação das diferenças a favor de bases culturais dominantes, e a vertente liberal (CANEN, 2007, 2014) ou diferencialista (CANDAUI, 2013, 2014), que reconhece as diferenças culturais, mas sem denunciar assimetrias entre elas, atravessaram o ambiente pedagógico da EMM em diferentes momentos, tanto nos discursos dos interlocutores, quando nas próprias ações em sala de aula.

Visualizamos essas diferentes vertentes a partir da própria compreensão do conceito de diversidade, conforme analisamos nos capítulos 4 e 5. A partir da aplicação do questionário, verificamos que a maior parte das respostas revelou discursos voltados ao tratamento das diferenças a partir da aceitação, do respeito, da convivência, da tolerância, reduzindo-as a fatos sociais naturalizados nos ambientes multiculturais.

As respostas se aproximaram de uma perspectiva diferencialista (CANDAUI, 2012a, 2013, 2014) no momento em que reconheceram as diferenças culturais cristalizadas como fato social, sem por em evidência, processos desiguais inerentes às manifestações de poder existentes nessas relações. As respostas que colocaram em evidência as trajetórias socialmente construídas dessas diferenças, como processos interligados as identidades

culturais, não consideraram as disputas e os conflitos que são esperados nessas relações e ambientes.

Do ponto de vista da prática de ensino, pontos favoráveis puderam ser extraídos das percepções dos estudantes e professores a respeito do trabalho com a diversidade em sala de aula, a partir dos seguintes aspectos: a abordagem de diferentes músicas na sala de aula como possibilidade de ampliação das vivências culturais; a mudança de significados e (re) apropriações musicais a partir do contato com as músicas do *outro*; a diferença de idades nas turmas como reforço do senso de cooperação entre os estudantes e; concepções de arranjo musical em decorrência das diferentes habilidades musicais no grupo, como reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos sujeitos durante a aula no fazer musical coletivo.

A abordagem intercultural representada nesses pontos supracitados pôde ser interpretada a partir de dois aspectos: o reconhecimento da igualdade como um direito de acesso e aprendizagem a partir das diferenças constituídas nas distintas habilidades musicais e; na valorização de músicas que fizeram sentido a vida dos estudantes, ao sugerirem na sala de aula, o que gostariam de aprender na EMM. O fazer musical a partir desses dois aspectos foi particularmente concebido a partir das interações entre os sujeitos pelas teias de significados que são adquiridos nessa prática (GEERTZ, 2014). Esses significados dão sentido ao ensino e a aprendizagem musical que ocorrera na escola, uma vez que são concepções de pensamentos e experiências de vida que tornam a música como um dos “elementos visíveis” (GALIZIA, 2016, p. 265) de determinadas dimensões culturais, as quais representam as identidades musicais dos sujeitos, podendo ter sentidos individuais diferentes nas práticas musicais.

Por outro lado, em outros momentos de observação das aulas e nas análises das entrevistas, pudemos verificar distanciamentos do que fora expresso no PPP da instituição com relação às práticas educativo-musicais. Esse fenômeno pôde ser visualizado quando, em episódios pontuais, não houve articulações discursivas críticas, ou problematizações, sobre juízos de valor e à marginalização de músicas de outros grupos. A vertente multicultural conservadora ou assimilacionista, criticada por estudiosos, dentre eles McLaren (2000), Candau (2013, 2014), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015, 2018), realçou a própria hegemonia, quando na opressão de bases culturais marginalizadas, como conferimos na questão do *funk* e da música religiosa, ambas no capítulo 5, não houve mecanismos estratégicos afirmativos de superação das hierarquias culturais existentes nos respectivos momentos pedagógicos.

Mesmo o PPP da escola se aproximando de uma perspectiva intercultural, como horizonte de trabalho crítico para uma formação cidadã, sob nossa análise, essa postura não

foi traduzida em determinadas situações, onde as dimensões técnica, estética e sonora se sobrepuseram aos aspectos socioculturais da música. Nesse sentido, a compreensão de interculturalidade, em determinadas dimensões do fazer musical, foi reduzida à pluralidade musical sem o enfoque na construção sistemática de diálogos entre as diferenças culturais como forma de superar visões preconceituosas na sala de aula. Observamos nas aulas e nas entrevistas, que os professores adotaram habitualmente, a inserção de muitas músicas, estilos e ritmos na sala de aula, sem uma atenção aos seus processos de hibridização e construção sociocultural, que atravessam continuamente as expressões culturais nos mais distintos ambientes sociais. A dimensão do ensino musical, neste caso, ficou alheia aos processos de discriminação ou desigualdades que, inevitavelmente, pertencem à construção de sociedade em que vivemos.

Foi possível verificar nesta tese que, as dimensões multiculturais se confundem na dinâmica de trabalho pedagógico da EMM por suas fronteiras tênues e, em certos momentos, provisórias, como descrevemos nos dois parágrafos acima. Identificá-las, nos fez compreender que essas posturas não são setorizadas e/ ou fixas. Mesmo a instituição demonstrando intenções desejáveis com o acolhimento das diferenças refletidas em seu próprio PPP, mesmo os docentes sensíveis à diversidade como manifestaram nos questionário e nas entrevistas, as formas como o multiculturalismo responde a esse contexto, se associa intimamente às práticas que se constroem a partir do trabalho desenvolvido na sala de aula. Os professores são parte constitutiva dessa diversidade, com suas percepções, formações, valores, crenças, e, isso, de certa forma, influencia em suas práticas e nas formas de interpretar o trabalho com as diferenças culturais.

Assim, as posturas multiculturais são plurais por estarem intrinsecamente e, continuamente, vinculadas às formas como as diferenças culturais são interpretadas, tanto na sociedade, quanto na sala de aula. Desse modo, o multiculturalismo respondeu ao sentido intercultural por meio das posturas de valorização e reconhecimento das identidades musicais e das diferentes culturas musicais na sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, em determinados momentos, essas posturas assimilaram as diferenças em favor da cultura dominante, ou as essencializaram, na urgência de práticas normalizadas pelo silêncio das hierarquias culturais, como reflexo de um modelo hegemônico de sociedade globalizada (SANTOS, 1997, 2001; HALL, 2015, 2018; CANDAU, 2013, 2014; CANEN, 2007, 2014).

Apontamos neste momento questões que não foram contempladas por esta pesquisa e que podem ser analisadas por futuros estudos. Ressaltamos que há ambientes culturais/ musicais no interior da escola que podem ser analisados com profundidade.

Acreditamos que o grupo Música na Calçada, um dos empreendimentos da Rede CCAP, que, de certa forma, nutriu as ideias de construção da escola na comunidade, poderia ser objeto de estudo em futuras pesquisas. Investigar como se constitui a relação desse grupo com a escola, por meio de um estudo etnográfico ou um estudo de caso, pode ser um caminho rico para análises comparativas de ensino e aprendizagem na EMM e no grupo, procurando analisar as dinâmicas próprias de cada ambiente musical. A análise, à luz das suas formas de gestão e organização, suas relações de aprendizagem musical, sua representatividade social na comunidade, relacionando-o com a EMM, pode ser uma ação futura que trará luz a outras questões investigativas.

O curso infantil da EMM também não foi contemplado em nossa investigação. Alguns aspectos poderiam ser analisados por pesquisas futuras, bem como: as relações de ensino e aprendizagem nesse curso; as construções identitárias das crianças nas aulas; como a diversidade musical se manifesta nas aulas com as crianças; como o ensino coletivo na instituição responde metodologicamente a diversidade musical com essa faixa etária; etc. Os resultados a partir desses aspectos poderiam fortalecer construções reflexivas e debates cada vez mais benéficos para a constituição da EMM como espaço de protagonismo na comunidade de Manginhos e para a própria área da educação musical.

A pesquisa encontrou um limite pela não possibilidade de observação das aulas na disciplina Música e Sociedade. Conforme apontamos na seção *Desafios da pesquisa no paradigma multicultural*, no capítulo 4, a observação das aulas nessa disciplina e a participação dos estudantes que se recusaram a pesquisa, poderia aprofundar o debate sobre as questões multiculturais concernentes as identidades individuais e coletivas dos jovens e do pesquisador. Esse é um ponto relevante para o engajamento epistemológico e metodológico de pesquisas futuras na busca por maiores bases de interlocuções entre as ações acadêmicas e as percepções de jovens e saberes de áreas periféricas, como as favelas.

Além disso, as observações do fazer musical nessa disciplina, certamente, poderiam colaborar para o aprofundamento de questões que envolvem, diretamente, como a diversidade musical se materializa nessa aula, uma vez que, como expressa a Ementa da instituição, é a única disciplina que explicita esse interesse na escola. O que a presente tese absorveu dessa disciplina decorreu das análises discursivas do próprio professor P4, não conseguindo adentrar sobre nuances que, só poderiam ser visíveis a partir da observação das ações e relações entre estudantes e professor no chão da sala de aula.

A EMM representa para nós - o pesquisador - um espaço de muitos ensinamentos. Ensinamentos que foram, pouco a pouco, construindo formas de pensar a música e suas relações intrínsecas com a cultura e sociedade, mas antes de tudo, que nos mostrou que a

relações humanas são cruzadas por intangíveis formas de perceber a realidade. Essas formas são legítimas e delineadas pelas diferentes formações profissionais e culturais que, apesar de estarem, em todo o momento, a procura da superação das dificuldades, nem sempre conseguem congregam um caminho de sínteses para construções das propostas em comum acordo.

No decorrer dessa trajetória, os seguintes participantes da pesquisa: o coordenador pedagógico CP, a professora membro do apoio pedagógico AP, os professores P5 e P6, se desligaram da escola antes do início do ano letivo de 2019, por iniciativas próprias, em decorrência das tensões que ocorreram no ano de 2018, conforme analisamos no capítulo 4. As diferentes percepções sobre a organização e os rumos da escola não encontraram um espaço intermediário de diálogo para a manutenção e continuidade das ações, que tanto reforçaram a prática educativa interinstitucional, durante esses dez anos de trajetória.

A EMM segue seus rumos como espaço educativo, no desenvolvimento de práticas musicais, a procura de uma aproximação cada vez maior com a comunidade e com o fomento de práticas musicais e sociais que possam ampliar as possibilidades de protagonismo dos estudantes e professores que continuam sua trajetória. Trajetória essa que certamente será trilhada por outras investigações, as quais trarão outras percepções acerca das ações sociais, musicais e culturais de Manguinhos.

Apresentamos nesta parte das conclusões, possíveis reflexões sobre a diversidade musical e suas implicações para pensarmos a própria área da educação musical. Observamos que as questões analisadas nesta tese podem dirigir reflexões à área, apesar de esta pesquisa não ter tido intuito de generalizações do que foi abordado. Mas, os assuntos tratados nesse contexto específico fornecem pontes para futuras análises e, abastecem as discussões sobre o ensino musical diante das diferenças culturais na sala de aula em distintos espaços educativos. Sendo assim, apontamos três bases de pensamentos que podem ser tomadas como indicativos para o desenvolvimento de futuras pesquisas que estejam voltadas às questões da diversidade.

A primeira base de pensamento passa inevitavelmente pela questão da formação de professores de música. Apesar de esta pesquisa não ter se voltado à questão, este debate foi um dos pontos realçados no capítulo 2. Torna-se inevitável abordá-lo, uma vez que, é na observação e reflexão sobre a atuação docente, como verificamos na pesquisa, que tecemos elementos que estão intimamente associados à esfera de formação.

Desse modo, defendemos a construção de um diálogo mais profundo com bases da antropologia da música nos cursos de licenciatura em música, a partir de ações estratégicas que fomentem uma formação que se volte também às questões multiculturais que tangem a diversidade em música no Brasil e no mundo. A implementação de uma

disciplina obrigatória, voltada às bases antropológicas da música nos cursos de licenciatura, possibilitaria uma noção de diversidade cultural/ musical incorporada a partir dos conceitos de identidade e diferença como processos associados às expressões musicais e suas relações com as práticas de ensino voltadas à educação básica.

Essa ideia poderia ampliar as noções sobre fenômenos socioculturais representados por questões de interesse do multiculturalismo, como gênero, raça, etnia, identidades, religião, sexualidade e etc., além das suas relações com a globalização e suas implicações na indústria da música, entretenimento e do mercado produtivo e corporativo, que influenciam as formas de consumo, escuta e vivência musical. Essas questões multiculturais estão intimamente relacionadas ao organismo vivo da sala de aula e suas transformações impulsionadas por hibridizações identitárias que dinamizam mudanças de comportamento e interesses nas formas de produzir, ouvir, interpretar, criar, ensinar, aprender, sentir e falar sobre música.

Desse modo, oportunizam-se conhecimentos e debates sobre diversidade, não somente como um *tema*, mas, como processo dinâmico e constitutivo da identidade profissional do educador musical e da vida social, estabelecido nas relações de pertencimentos culturais de variados ambientes. Ou seja, não basta saber que há uma diversidade de músicas, mas sim, como a diversidade musical se manifesta como cultura e, como essas músicas representam realidades e fenômenos socioculturais.

A segunda base de pensamento está voltada a profunda reflexão sobre a música como um fenômeno para além das suas bases estéticas e sonoras, mas também, como componente cultural da vida humana, impregnado de significados (afetos, memórias, valores, crenças, questões étnicas, raciais, religiosas, de gênero etc.) que fazem sentido à vida de quem as vive e pratica. Isso quer dizer que, praticar música é estar em um ciclo, ou uma rede, de sociabilidade que se mantém de forma dinâmica e, muitas vezes, explica como somos representados nos ambientes sociais. Essas representações passam, inevitavelmente, pela compreensão de diversidade de pertencimentos e das referências culturais dos grupos sociais. Há nessa rede de interações, relações atravessadas por preconceitos e discriminações, em suas diferentes ordens, muitas vezes silenciados ou invisibilizados nas relações sociais.

Essa compreensão na prática educativa, passa diretamente sobre como o professor em sala de aula está sensível e/ ou preparado para lidar com esse fenômeno. Abordar muitas expressões musicais em um ambiente plural de uma sala de aula, não traduz um trabalho efetivamente comprometido com a diversidade em música. A diversidade incorpora uma série de elementos que transcendem o plano sonoro musical, o que exige o

desenvolvimento de escolhas éticas e políticas sobre as formas de organização, levando em conta os distintos pertencimentos culturais de diferentes grupos, inclusive dos grupos de estudantes a que se dirige.

As músicas e seus distintos significados são dimensões profundas se, consideradas como materiais essenciais no plano de ação educativo-musical em um trabalho com a diversidade. É nas mais variadas manifestações musicais e suas relações com a cultura que entendemos a diferença, não como um fato social ou algo *estranho, exótico*, mas como traços específicos de cada pessoa humana ou grupo cultural. Tal postura pode corroborar para a compreensão sobre a música como um processo socialmente construído, por bases estéticas, sonoras, sociais, culturais e políticas e, não somente, como um resultado voltado às dimensões individualizadas do virtuosismo e da *performance*.

A terceira base se volta à diversidade musical como reconhecedora da heterogeneidade cultural e musical. A concepção de diversidade, neste sentido, se volta ao entendimento de que, em função das diferenças culturais, os ritmos e ciclos de aprendizagem são também diferentes. A forma como cada um apreende uma informação varia, conforme as singularidades cognitivas individuais e culturais presentes em uma sala de aula. Deixamos claro que, conceber a aprendizagem, onde todos tocam o mesmo ritmo, a mesma melodia, o mesmo acompanhamento, é um procedimento que decorre a partir de variadas possibilidades e situações, seja pelas especificidades da prática musical, da estrutura (limitação de materiais sonoros) e funcionamento da instituição, ou, pela faixa etária, quando se trata de crianças que ainda não adquiriram autonomia psicomotora para o desenvolvimento de determinadas práticas individuais.

A ampliação da oferta de instrumentos ou materiais sonoros (objetos sonoros, sons corporais), de diferentes linguagens e estratégias, pode reconfigurar as relações entre os pares no desvelar das dificuldades, potencialidades e hierarquias culturais atravessadas nas relações sociais no momento da aprendizagem. Além disso, há possibilidades de enxergarmos as aulas de música como um espaço simbólico de descobertas e subjetividades. Um espaço em que, nós, enquanto aprendizes, construímos laços de entendimento à medida que os desafios com as diferenças culturais e musicais são compreendidas como parte constitutiva ao ato de ensinar e aprender música.

Isso não quer dizer que é um vale tudo, onde todos fazem o que desejam ou o que bem entendem. Para reconhecer as diferentes identidades e habilidades musicais, é de extrema necessidade, planejar como essas diferenças culturais vão interagir musicalmente no momento da aprendizagem. O que defendemos é que, não há como trabalhar com a diversidade sem planejamento e uma compreensão coletiva do contexto de ensino, suas

especificidades e, antes de tudo, dos objetivos que se quer com determinada prática musical.

Nesse sentido, o conceito de diferenciação pedagógica, como destaca Candau (2014), está pautado sob a perspectiva da cultura como elemento central, tanto nas relações de ensino e aprendizagem, como nos programas de ensino das instituições educativas. Ou seja, as diferentes formas de aprender música decorrem das dimensões culturais estabelecidas a partir dos recursos e linguagens que guiam as narrativas e significados das distintas expressões musicais interpretadas nos determinados ambientes de ensino. Não basta introduzir diferentes músicas, melodias e ritmos, mas construir diálogos de entendimento sobre processos de “mudança cultural” (CANDAU, 2014, p. 38) que envolve criações e recriações sobre como ressignificar o conhecimento a partir das distintas expressões culturais.

Acreditamos que tais bases são dinâmicas enquanto formas epistemológicas de pensar, conceber, construir, planejar, sistematizar e organizar ideias, acerca das demandas multiculturais que cercam os diversos setores da sociedade. Conforme mencionamos anteriormente, elas nos apontam reflexões na tentativa de avançarmos sobre uma concepção de diversidade musical que responda as inquietações desta investigação, e que, também, traga implicações para outras pesquisas comprometidas com as diferenças culturais frente aos processos de desigualdades.

Certamente esse é um caminho de inquietações em que não há prescrições, muito menos respostas concretas, mas por outro lado, há um permanente desejo de sempre pensar, criar e recriar formas de (re) descobrir mudanças em nós mesmos. Mudanças que possam abrir o olhar ao estranhamento das próprias práticas, que possam gerar desconfortos e, ao mesmo tempo, alternativas e ressignificações do que pensamos e planejamos, como educadores musicais, diante dos desafios e aventuras que encontramos na sala de aula. Mudanças que possam despertar incessantes buscas por equidade de saberes e formas de conhecimentos para a afirmação de uma educação musical que busque como fim, a formação humana.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo; ALVARES, Thelma S. Educação musical na Diversidade: um caminho para ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico. In, AMARANTE, Paulo; ALVARES, Thelma S. *Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação*. CRV - Curitiba, 2016, p.17- 41.

ALVARES, Thelma S. Educação Musical na Diversidade: contribuição da cultura escola. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, vol. 6, nº. 10, p. 95-102, 2018.

_____. et al. Educação Musical na Diversidade: o fazer musical com pessoas em sofrimento psíquico. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Vol. 3, nº. 4, p. 67-73, 2015.

ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. *Revista Música na Educação Básica*. Londrina, v.6, n.6, p. 9-21, 2014.

ARAÚJO, Samuel. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *TRANS Transcultural de Música*. vol. 10, dezembro, p.1-34, 2006.

ARROYO, Margarete. *Processos cognitivos e estilos musicais: fundamentos para uma educação intercultural*. Porto Alegre, 1991. (Dissertação). Mestrado em Música. Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Margarete. *Representações sociais sobre prática de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico com congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre, 1999. (Tese) Doutorado em Música. Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. In, *Revista Em Pauta*, V. 13, N. 20 – p. 96-12, 2002a.

_____. Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002b, p. 18-29.

_____. Escola, Juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, 2007.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, vol. 6, nº. 10, p. 54-74, 2018.

_____. et al. In, XXIII Congresso Nacional da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, Manaus. *Anais ... ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2017, p. 1319-1394.
Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/File/2678/1319>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 26 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. acesso em 2 de maio de 2018.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.465*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 26 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 2 de maio de 2018.

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

_____. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2018. 530p. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2019.

CAETANO, M. T. de O. A. Sons Alternativos: relato de uma experiência em educação musical. In, *Interlúdio*: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, vol. 2, nº. 2, p.25-30, 2011.

CAIN, Melissa. Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore. In, *International Journal of Music Education*, vol. 33(4), p. 463–475, 2015.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4ª edição. Ed. 7 reimp. – São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDAU, Vera M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In, *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In, *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 23-41.

_____. Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

_____. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In, *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba. Vol. 10, nº 29, p. 151-169, 2010.

_____. Interculturalidade e cotidiano escolar. In, CANDAU, Vera M. F. *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 220-235.

CANEN, Alberto Gabbay; IVENICKI, Ana. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

_____. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, vol. 25, p. 91-107, 2007.

_____. Currículo para o desafio a xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e Diversidade*, 11ª edição. Niterói, Nº 11, p. 89-98, 2014.

_____; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 16, p. 641-662, 2011.

_____; OLIVEIRA, Angela M. A, de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CHARLOT, Bernard. A política educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In, *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 11, nº 31, p. 7-18, 2006.

CORRÊA, Bruno D'Antonio. *Educação Musical e Educação Popular: consonâncias e dissonâncias*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COSTA, Cristiano A. da. Educação Estética e Música: Possibilidades para o Currículo Integrado. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Vol. 6, N. 10, p. 75-85, 2018.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. Refletindo sobre a diversidade cultural / musical à luz do multiculturalismo. In, XXIII Congresso Nacional da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical Manaus. *Anais ... Manaus (AM)*. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2017, p. 1454-1468 Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/2725-9518-1-PB%20(2).pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

CRAWFORD, Renée. Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. In, *International Journal of Music Education*. Vol. 35(3), p. 343-356, 2017.

DIAS, Artur Pessoa Porpino. O primeiro contato com educandos do 9º Ano de uma Escola particular de Natal/RN: analisando uma cena e refletindo sobre concepções de música e cultura no contexto de Ensino e Aprendizagem. In, III SIMPOM. *Anais ...* Rio de Janeiro. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2014, p. 247-256. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4551>> Acesso em: 5 de agosto de 2018.

_____; MENDES, Jean Joubert Freitas. Educação musical numa comunidade quilombola: pensando em música e contexto numa experiência em Capoeiras-RN. In, XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* São Paulo, 2014, n. pag. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3805/991>. Acesso em 05 de setembro de 2018.

DONATO, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. As aulas de música na escola básica e as questões étnico-raciais. In, XXIII Congresso Nacional da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. *Anais...* Manaus (AM). ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2017, p. 1432-1445. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2590/1432>> Acesso em 10 de outubro de 2018.

ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS. *Ementa pedagógica*, 2009.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 21, 84-92, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação: revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade de Santa Catarina*, nº. 23, p. 16-35, 2003.

FERREIRA, Armindo de Araújo; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura da Região Nordeste: desafio atual na formação de professores de música. In, XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Natal, 2013, n. pag. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2578>. Acesso em 05 de setembro de 2018.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na Educação Musical. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Vol. 4, nº. 5, p. 8-15, 2016.

FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafío. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 18, 21-26, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro – Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Vanda L. B.; CAVAZOTTI, André. *Pesquisa em música: novas abordagens*. Belo horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIRE, Vanda B. *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

_____. et al. Avaliando o ensino coletivo de instrumento na escola de música de Manguinhos. In: XIX Congresso Nacional da ABEM. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010, p. 484-494.

FREIRE, João M. B. Ensino, pesquisa e extensão na formação docente: a Escola de Música de Manguinhos. *Revista Científica UBM – Barra Mansa (RJ)*, ano XXII, vol. 19, p. 23-46, 2017.

_____; OLIVERIA, Hellen Silveira Jardim de. Pesquisa em Educação Musical desenvolvida em um projeto de extensão. In: XXII Congresso Nacional da ABEM. *Anais ...* Natal, Rio Grande do Norte. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, p. 569-581, 2015. Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1526/569>> Acesso em 05 de junho de 2017.

GALIZIA, F. S. *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*. São Carlos, 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

_____. Aproximações entre a interculturalidade e o ensino de harmonia na universidade. In: XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Campinas, n/ pag., 2017. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4612>. Acesso em 06 de setembro de 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Introdução – Cenário geral: educação não formal – o que é e como se localiza no campo da cultura. In, *Educação Não Formal no Campo das Artes*. São Paulo: Cortez, 2015. p.15-28.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In, MINAYO, Maria C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 33ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 79-108.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 4, nº 4, p.25-35, 1997.

_____. Lucy. *Music, Informal Learning and School: a New Classroom Pedagogy*. England: Ashgate, 2008.

_____. Lucy. Ensino da música popular em si para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 20, n. 28, 61-80, 2012.

GUEST, Ian. *Arranjo, método prático: incluindo linguagem harmônica da música popular*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Thomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org). Tradução: Adelaine La Guardia Resende, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2018.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HARDCASTLE, Elinor; PITTS Stephanie; ARÓSTEGUI, José Luis. A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools. In, *International Journal of Music Education*, vol. 35(3), p. 381-390, 2017.

HESS, Juliet. Troubling Whiteness: Music education and the “messiness” of equity work. In, *International Journal of Music Education*, vol. 36(2), p. 128-144, 2018.

HORTA, Luiz Paulo. *Dicionário de Música Zahar*. Zahar editores S/A, 1985.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Vol. 18, 35-44, 2007.

IVENICKI, Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/ na contemporaneidade. In, RIOS, Jane V. P. (Org). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 129-135.

_____. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 100, p. 1151- 1167, 2018.

JARDIM, Helen Silveira. *Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

JOSEPH, Dawn. Tertiary educators’ voices in Australia and South Africa: Experiencing and engaging in African music and culture. In, *International Journal of Music Education*. Vol. 33(3), p. 290-303, 2015.

KUNH, T. S. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 9ª edição, São Paulo, 2006.

LUCAS, Glaura et al. Culturais musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e prática etnoeducativas em música. In, LUHNING, Ângela; TUGNY, Rosangela Pereira (Org.) de. *Etnomusicologia no Brasil*. EDUFBA, 2016, p. 237-277.

LUEDY, Eduardo. *Discurso acadêmico em Música: cultura e pedagogia em prática de educação superior*. 2009. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia – Escola de Música, Bahia.

_____. E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, vol.15, p. 101-107, 2006.

LUM, Chee-Hoo. My country, my music: Imagined nostalgia and the crisis of identity in a time of globalization. In, *International Journal of Music Education*. Vol. 35(1), p. 47-59, 2017.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, Pedro Macedo. *O funk carioca, política, gênero e ancestralidade no sarau divergente: uma pesquisa-ação participativa*. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes – Instituto Villa – Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____; ASSIS, Lucas. “De cabeça no funk”: reflexões sobre funk “de mensagem” e possíveis interlocuções com a academia. In: II Seminário Nacional do FLADEM – BRASIL. *Anais...* Vitória – ES. FÓRUM LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – BRASIL, 2018, p. 201-211. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/87e8e0_d6550b6398434d6ea687cc07044e1b32.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

MINAYO, Maria C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In, MINAYO, Maria C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 33ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-78, 2013.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA Antônio F. B.; CÂMARA, Michelle J. Reflexões currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In, MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. F. *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. 10 Ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2013, p. 38-65.

MOURA, Lya Celma Pierre de. *Avaliando a Escola de Música de Manguinhos – RJ, através das diferentes perspectivas dos envolvidos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOUTINHO, Renan Ribeiro. Raça e música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08 sob um recorte étnico-racial. In, XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* São Paulo, n/ pag., 2014. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3115> Acesso em 06 de setembro de 2018.

NZEWI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e Globalização: posição da CIIMDA. *Revista da ABEM*. Londrina, vol.20, p. 81-93, 2012.

NOGUEIRA, Renato. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da Filosofia. In: SILVA, Wallace Lopes (org.) *Sambo logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis editora, 2015, p. 31-55.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 13, p. 7-16, 2005.

_____. Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol.13, 35-43, 2006.

_____. Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PUCCI, Magda Dourado. O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula. In, *Música na Educação Básica*. Brasília, vol. 5, nº. 5, p. 63-77, 2013.

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

_____. Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e ensino de música. In, *Salto para o Futuro*. Educação Musical Escolar. Ano XXI, boletim 08 de junho, p.17-23, 2011.

_____. Luis Ricardo Silva. Escola, Cultura, Diversidade e educação Musical: diálogos da contemporaneidade. In, *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, vol. 19, nº 37, p. 95-124, 2013.

_____. Luis Ricardo Silva. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In, SILVA Helen Lopes da; ZILLE, José Antonio Baêta. (Organizadores). *Música e Educação*, vol. 2. Barbacena, EdUEMG, p. 197-215, 2015.

_____. Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectiva para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. In, *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande (MS), vol. 23, nº. 45, p. 99-124, 2017a.

_____. Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. In, *Revista da Abem*. Londrina, Vol. 25, nº. 39, p. 132-159, 2017b.

_____. Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re) pensar a práxis educativo-musical no século XXI. In, *Debates: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*, Rio de Janeiro, nº. 18, p.163-191, 2017c.

REIS, Tarcísio Reis. O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. In, *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 63-73, 2010.

RIBEIRO, Ricardo Soares; SILVA, Luceni Caetano da. Educação Musical e Diversidade. In: XXIII Congresso Nacional da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, Manaus. *Anais ... ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, p. 1.324-1337, 2017. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/File/2527/1324>> Acesso em : 10 de outubro de 2018.

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de liddy Chiaffarelli Mignone para Mario de Andrade*. Rio de Janeiro: Quartet. FAPERJ, 2012.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente*. Transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917 – 1933. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. UFRJ, 2001.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus: revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, v. 22, n.1, p. 211-236, 2016.

SANTOS, Regina M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In, SANTOS, Regina et al. *Música Cultura e Educação: múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012 – 2ª Ed, p. 179-228.

SANTOS, Boa Aventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In, *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Número 48, p. 11-32, 1997.

_____. Boa Aventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In, *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SENRA, Michele de Souza. Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, vol. 3, nº. 4, p. 80-85, 2015.

SOUSA, Renan S. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: Possíveis bases para uma Educação musical contemporânea. In, *Interlúdio: revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, vol. 3 nº. 4, p. 32-38, 2015.

_____. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música. In, XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Vitória, n/ pag. 2015. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3805>. Acesso em 06 de setembro de 2018.

_____. Músicas midiáticas na formação de professores (as) de Música: potencialidades e limitações apontadas por professores (as) formadores (as). In, XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Campinas, n/ pag. 2017. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4743>. Acesso em 06 de setembro de 2018.

_____. *Música, Educação Musical e Multiculturalismo: uma análise da formação de professores (as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 18, p.15-20, 2007.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira. Educação Musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 21, nº. 31, p. 51-62, 2013.

SOUZA, Reinaldo Santos de O. Criação Musical e Improvisação no Ensino Coletivo de Violão: uma experiência na Escola de Música de Manguinhos. 2018. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73 -102.

SIREK, Danielle. Our culture is who we are!“Rescuing” Grenadian identity through musicking and music education. In, *International Journal of Music Education*, vol. 36(1), p. 47-57, 2018.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p.11-19, 2005.

TRILLA, Jaume. Educação não-formal. In, ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. 20. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

TUGNY, Rosângela P de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. In, *Revista Música e Cultura: revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*, vol. 9, p. 1-15, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-reitoria de extensão. *Projeto Político-Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos*. Rio de Janeiro, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas, 2009.

WALLING, Catherine Bennett. Secondary choral directors’ multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools. In, *International Journal of Music Education*, vol. 34(2), p. 196-207, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMM

1. Introdução**1.1 Identificação da Ação**

Título:	Escola de Música de Manguinhos (Cópia) 03-04-2017
Coordenador:	João Miguel Bellard Freire / Docente
Tipo da Ação:	Projeto
Edital:	EDITAL PROFAEX N° 128/2017
Vinculada à Programa de Extensão?:	Sim
Nome do programa de extensão da IES:	PROGRAMA ARTICULADO EXPRESSÕES E LINGUAGENS: SABERES EM MOVIMENTO
Instituição:	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unidade Geral:	CLA - Centro de Letras e Artes
Unidade de Origem:	EM - Escola de Música
Início Previsto:	05/05/2017
Término Previsto:	05/05/2018
Recurso Financeiro:	R\$ 50.150,00
Órgão Financeiro:	Outros
Outro Órgão:	
Gestor:	João Miguel Bellard Freire / Docente

1.2 Detalhes da Ação

Carga Horária Total da Ação:	1628 horas
Justificativa da Carga Horária:	A carga horária foi calculada com base no conjunto de atividades pertinentes à condução da Escola de Música de Manguinhos, envolvendo a orientação dos professores da Escola, reuniões pedagógicas regulares, supervisão e orientação de pesquisa, elaboração de artigos para publicação e de relatórios diversos, preparação de mostras artísticas públicas. Todas as atividades, administrativas, pedagógicas e artísticas envolvem todos os membros, já que a condução do processo se dá através da tomada de decisões conjuntas, em colegiado pleno.

Periodicidade:	Anual
A Ação é Curricular? :	Sim
Abrangência:	Local
Tem Limite de Vagas?:	Sim
Número de Vagas:	308
Local de Realização:	Espaço Casa Viva / Escola de Música de Manguinhos. Rua Capitão Bragança, 142. Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ. A realização do projeto se dá na Escola de Música de Manguinhos, em prédio cedido ao projeto pela empresa italiana CESVI, através da OSCIP Rede CCAP, parceira do projeto. O prédio tem 3 andares, abrangendo salas de aula e um pequeno auditório. Alguns desdobramentos do projeto ocorrem na Escola de Música da UFRJ e no campus da FIOCRUZ.
Período de Realização:	O presente projeto (fase II / expansão) irá se desenvolver de maio de 2017 a abril de 2018 , dando continuidade às atividades que vêm sendo desenvolvidas anualmente, desde 2008, e expandindo-as. A expansão prevista é a criação de módulos profissionalizantes básicos, que serão implantados em 2017, atendendo a demanda de parte dos alunos. O projeto teve início em 2008. Anualmente é renovado, já que sua ação é continuada. Até a presente data, já conta com garantias para o funcionamento até o ano de 2017 o que pressupõe também a renovação das 5 bolsas PIBEX que o projeto atualmente detém.
Tem inscrição?:	Sim
Início das Inscrições:	05/05/2017
Término das Inscrições:	12/05/2017
Contato para Inscrição:	Espaço Casa Viva / Escola de Música de Manguinhos. Rua Capitão Bragança, 142. Manguinhos. Telefone: 38698330. As inscrições são realizadas na sede da Escola de Música de Manguinhos, situada na Rua Capitão Bragança, 142, em Manguinhos. As equipes de Apoio Pedagógico e de Apoio Administrativo do projeto realizam o processo de inscrições. Não há processo seletivo, pois o projeto pedagógico prevê a entrada e o atendimento de alunos de diferentes níveis.
Tem Custo de Insc./Mensalidade?:	Não

1.3 Público-Alvo

Tipo/Descrição do Público-Alvo:	O público alvo, em primeira instância, é a comunidade de Manguinhos (embora tenhamos inscritos de bairros vizinhos à comunidade, em menor número), que enfrenta grande dificuldade de oportunidades e forte
--	---

vulnerabilidade social, com problemas que vão da extrema pobreza à violência cotidiana. O projeto enfatiza um entrecruzamento entre as aprendizagens formais, não formais e informais em música, trabalhando uma educação popular de maneira crítica e plural ao respeitar os saberes trazidos pelos alunos. Além dos alunos que freqüentam a Escola, indiretamente, pais e amigos da comunidade que comparecem aos eventos regulares da Escola são também atingidos, além de público externo à comunidade, que assiste às apresentações dos alunos em outros espaços da cidade do Rio de Janeiro, tais como Centro Cultural do CCBB, Salão Leopoldo Miguez (UFRJ), Auditório da FIOCRUZ, entre outros.

Número Estimado de Público: 1524

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	2	80	2	0	0	84
Instituições Governamentais Federais	3	5	2	0	8	18
Instituições Governamentais Estaduais	2	0	0	0	10	12
Instituições Governamentais Municipais	3	0	0	0	0	3
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	7	0	7
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	700	700
Outros	0	0	0	0	700	700
Total	10	85	4	7	1.418	1.524

Legenda:

- (A) Docente
- (B) Discentes de Graduação
- (C) Discentes de Pós-Graduação
- (D) Técnico Administrativo
- (E) Outro

1.4 Parcerias

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
Rede CCAP	REDECCAP	Externa à IES	Organização Não Governamental (ONGs/OSCIPs)	A OSCIP Rede CCAP é parceira do projeto desde seu início, fornecendo o apoio administrativo (inclusive a Coordenação Administrativa) do projeto, bem como alguns recursos materiais. A OSCIP é compost...
Fundação Oswaldo Cruz	FIOCRUZ	Externa à IES	Instituição Governamental Federal	A FIOCRUZ apoia o projeto desde seu início, através de bolsas de pesquisa, pro-labore de funcionários de apoio administrativo, material de consumo e equipamentos (instrumentos musicais). A redução d...

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento: Lingüística, Letras e Artes » Artes » Música

Lote:

Área Temática Principal: Educação

Área Temática Secundária: Cultura

Linha de Extensão: Música

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta: O Projeto Escola de Música de Manguinhos (EMM) teve início em 2008 e, em 2011, entrou em fase de consolidação e expansão. Atualmente, objetiva-se para 2017 proporcionar ensino profissionalizante básico aos alunos que assim o desejam e já cursaram todos os módulos oferecidos. Os objetivos principais do projeto

são: proporcionar ensino de música a crianças, jovens e adultos da Comunidade de Manguinhos, objetivando contribuir para a formação e/ou pré-profissionalização/profissionalização desses alunos. Objetiva também contribuir para a transformação da realidade social da comunidade. O projeto resulta de uma parceria com a Rede CCAP, OSCIP sediada em Manguinhos, e conta com apoio da Fundação Oswaldo Cruz e da empresa italiana CESVI. A EMM vincula-se à Escola de Música da UFRJ, através do Programa de Pós-Graduação em Música e do Departamento de Musicologia e Educação Musical (Centro de Estudos de Musicologia e Educação Musical), no qual está lotado o coordenador. Os professores são ALUNOS DE GRADUAÇÃO/UFRJ e de PÓS-GRADUAÇÃO, alguns deles recém-formados (apoios FIOCRUZ e PIBEX/UFRJ). Os fundamentos teórico-metodológicos valorizam a permeabilidade entre metodologias formais, não formais e informais de ensino de música, com opção pelas visões das correntes pedagógicas atuais, em especial da pedagogia pós-moderna. A EMM propicia laboratório de pesquisa sobre métodos de ensino de música e é avaliado por projeto de pesquisa, gerando comunicações em congressos. Em 2017 serão implantados novos módulos com conteúdos mais avançados de ensino para alunos que já dominam os conteúdos e práticas musicais básicos e desejam prosseguir em seus estudos, visando à profissionalização.

Palavras-Chave:

educação musical, ensino de música formal, ensino de música não formal, ensino de música informal, transformação social

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

As pesquisas de avaliação e acompanhamento do projeto revelam diversos aspectos importantes, tais como transformação da vida pessoal e social dos alunos, segundo depoimentos dos mesmos, colhidos através de instrumentos de pesquisa; impacto social positivo do projeto na comunidade, atraindo membros ao espaço da Escola, sobretudo nos momentos de apresentações públicas; impacto significativo na formação dos licenciandos, complementando sua formação acadêmica de forma significativa; consolidação do projeto como espaço de pesquisa, integrando pesquisa, ensino e extensão.

1.6.1 Justificativa

A relevância do Projeto se evidencia por alguns aspectos principais:

1) pela oportunidade de enriquecer e complementar, através da Educação Musical, a

formação de crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, que não contam com oportunidades regulares de ensino de música em sua formação, nem com a possibilidade de estudos de música pré-profissionalizantes e/ou profissionalizantes, que lhes abram novas oportunidades na vida. Ao oferecer essas oportunidades, o presente Projeto contribui também para a formação de cidadãos mais completos, do ponto de vista estético, político, intelectual e, sobretudo, crítico.

2) por servir como espaço para pesquisa de campo para alunos de Graduação e Pós-Graduação da UFRJ (bem como de outras instituições federais- UNIRIO), voltada para a utilização de procedimentos informais, não-formais e formais de ensino de música, aspectos esses que a área de Educação Musical no Brasil tem apontado como carentes de estudos sistemáticos. O atual coordenador é membro do corpo docente do PPGM da UFRJ e já co-orienta um dos professores do projeto no Mestrado.

3) pela oportunidade de integração entre os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRJ e da UNIRIO, absorvendo estudantes do Mestrado e Doutorado da Escola de Música e da Faculdade de Educação da UFRJ, além de Doutorando do PPGM- UNIRIO, além de Mestres e Doutores recém-formados, concretizando o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão universitária, e reafirmando o papel social da universidade.

4) por oportunizar a estudantes do curso de graduação da Escola de Música o aperfeiçoamento e a ampliação de sua formação profissional, fortalecendo sua preparação para o mercado de trabalho e sua possibilidade de contribuir para a transformação social.

5) por permitir aos licenciandos computar as horas empreendidas na Escola de Música de Manguinhos como carga curricular (horas de atividades livres, horas de estágio e horas da disciplina Iniciação à Pesquisa II/Escola e Música de Manguinhos).

O projeto tem gerado literatura para a área de Educação Musical, tendo servido de campo para pesquisas de final de curso de Graduação (8 monografias / TCC), de Mestrado (2 dissertações) e de Doutorado (1 tese), além de novas pesquisas em andamento: 1 monografias/ TCC; 1 Dissertação de Mestrado e 1 Tese de Doutorado, desdobrados em comunicações e artigos apresentados em Congressos Nacionais e Internacionais.

A importância do projeto se evidencia, assim, de várias formas. Pela realidade social da comunidade a que se destina que, assim como outras comunidades do Rio de Janeiro, aliam à pobreza a carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música ou a qualquer oportunidade consistente de vivência estética, realidade esta agravada pela violência cotidiana do ambiente em que vivem os jovens, crianças e adultos que são atendidos. A intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção de cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles. Além disso, o modelo de trabalho desenvolvido pode servir como piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, no Rio de Janeiro. Sua metodologia vem sendo aplicada pelos licenciandos que atuaram no projeto em espaços formais de educação, em especial, em escolas de Educação Básica Municipais e Estaduais do Rio de Janeiro, auxiliando no acesso à produção musical e repercutindo na transformação qualitativa da Educação Musical escolar.

Acrescentamos também que, ao se articular com pesquisas, servindo de campo para elas, e ao contribuir para a formação de professores de música (licenciandos da UFRJ), o projeto oferece contribuição social relevante. Essa relevância social do projeto também é

evidenciada pela parceria efetivada, desde 2008, com a OSCIP REDE CAPP, co-realizadora da EMM, bem como com a FIOCRUZ e com a empresa italiana CESVI, que apóiam o projeto na fase 2008-2018.

1.6.2 Fundamentação Teórica

O projeto político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos tem seus principais fundamentos teóricos tomados a autores sintonizados com concepções pedagógicas recentes, principalmente com a concepção crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética, e com a concepção pós-moderna de educação, cujos fundamentos estão na dialética e na fenomenologia.

Esses fundamentos são tomados a autores como Giroux e Simon, 1995; Doll, 1997; Pourtois;Desmet, 1999; Freire, 1997, 1998, 2007, 2011; Souza, 2000; Perrenoud, 1994, 2004; Silva, 2004; Penna, 2005; Cavazzotti, 2010; Santos et alii, 2011, entre outros.

A interdisciplinaridade é particularmente valorizada. As decisões pedagógicas e administrativas são construídas coletivamente, através de reuniões que integram todo o corpo docente, a Coordenação Pedagógica e membros da Rede CCAP que atuam na Coordenação Administrativa da Escola. Reuniões com os alunos também são realizadas periodicamente e abrangem avaliação do processo e tomadas de decisão, aplicando, na prática cotidiana da escola, os referenciais teóricos adotados no projeto.

Outros autores que também subsidiam o projeto teoricamente, são:

1) sobre métodos de ensino de música e procedimentos formais, não-formais e informais de ensino (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005; GOHN, 2010, entre outros).

2) sobre ensino coletivo de instrumentos, metodologia esta empregada em todas as disciplinas e atividades da escola (TOURINHO, 2001; CRUVINEL, 2005, entre outros).

Os princípios que norteiam a EMM, com base nesses referenciais teórico-metodológicos, são:

1) Valorização do universo musical dos alunos e ampliação de escutas e conhecimentos, através de novos repertórios, abrangendo o aprimoramento de técnicas de interpretação musical e reflexão crítica, a partir da prática musical.

2) Diálogo constante entre metodologias formais, informais e não formais de ensino.

3) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles.

4) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais

5) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, buscando, paralelamente, o aperfeiçoamento técnico-musical dos alunos.

6) Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos.

1.6.3 Objetivos

Objetivos:

Objetivo geral: Propiciar a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos possibilidades de transformação de sua realidade individual e social

Objetivos específicos:

- 1) Proporcionar ensino de música regular a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, visando a contribuir para a formação global desses alunos, para a pré-profissionalização e/ou profissionalização básica dos mesmos.
- 2) Propiciar laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, privilegiando a interação de procedimentos informais, não-formais e formais de ensino de música, aplicados a situações peculiares, como as da comunidade de Manguinhos e replicáveis em outros espaços.
- 3) Propiciar espaço complementar de formação a futuros professores de Música, licenciandos da UFRJ, contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho e para aprofundar suas possibilidades de atuar como educadores comprometidos com a transformação social.

Para atingir esses objetivos em 2017/2018, pleiteia-se a renovação das 5 (cinco) Bolsas PIBEX, obtidas em 2016 visando a atender à manutenção e expansão do projeto, que, a partir de 2017, passa a oferecer módulos avançados, destinados à profissionalização básica dos alunos que assim o desejem, inclusive preparando-os para ingressar na Universidade.

1.6.4 Metodologia e Avaliação

A metodologia de ensino adotada tem seus fundamentos em tendências recentes de educação, tais como a concepção dialética da educação, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia pós-moderna. Os principais autores que embasam a proposta são Moacir Gadotti, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Vanda Freire, Jusamara Souza, Henry Giroux, Philip Perrenoud, Tomás Tadeu Silva e Antônio Flávio Moreira, Portois e Desmet. Autores como Ghanen e Trilla, Dubet, Gohn e outros contribuem para uma reflexão mais direcionada à educação popular e à educação formal, não formal e informal.

São percorridas, no processo, as seguintes etapas, não necessariamente sucessivas:

- 1) aproximação dos educadores com o universo musical dos alunos, mapeando suas características, e vivenciando-as com os mesmos;
- 2) caracterização de aspectos musicais do repertório trazido pelo grupo ou apresentado pelo professor, de forma a dar início a uma construção sistematizada e crítica de conhecimentos musicais;

3) apresentação de outros repertórios musicais, de forma a construir possibilidades de ampliação das escutas, ampliação das práticas musicais e de conhecimentos musicais, bem como possibilitar reflexão crítica.

4) aprimoramento de técnicas de interpretação musical, a partir da realidade musical dos educandos, atingindo, também, outras realidades técnicas e estéticas;

5) desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética ,etc), a partir dos conteúdos abordados.

Avaliação:

A avaliação do presente projeto de extensão se articula com o projeto de pesquisa “Educação Musical no Brasil – Currículos e Métodos”, que esteve sob a coordenação da professora Vanda Freire (responsável e idealizadora do presente projeto até seu falecimento em 2015) e com outro projeto de pesquisa específico, voltado para avaliação da EMM: “Escola de Música de Manguinhos - Avaliando métodos de ensino de música que transitem entre o informal e o formal.” O atual coordenador do projeto está retomando as atividades de pesquisa, que sempre estiveram integradas à ação extensionista desenvolvida.

Os bolsistas vinculados ao projeto recebem orientação (musical, pedagógica e de pesquisa) da coordenadora do projeto e demais membros da equipe.

Os registros do processo (escritos ou gravados em áudio/vídeo) servem como material para pesquisas, gerando também subsídios para discussão coletiva de todos os envolvidos com o projeto, visando possíveis aprimoramentos e/ou alterações de percurso.

O desenho curricular foi reformulado, a partir de avaliação realizada ao longo de 2008-2010, e aprovado, na prática, será mantido até 2018, apenas com retoques pontuais, tendo em vista os bons resultados alcançados. Houve expansão da dimensão de pesquisa articulada à extensão, na medida em que todos os professores passaram a ter sub-projetos próprios.

Apresentações públicas dos alunos, na forma de recitais, aulas abertas ou outras, envolvendo a comunidade de Manguinhos, servem como momentos de divulgação dos resultados alcançados, bem como propiciam oportunidades de reflexão dos membros da equipe e dos alunos sobre o processo construído coletivamente. Ou seja, as mostras abertas ao público são, também, momentos de avaliação do processo, contribuindo para o aperfeiçoamento do mesmo e, nesse sentido, damos destaque ao Festival de Música, mostra não competitiva de composições musicais dos alunos, que já contou com 2 edições e que deve ser realizado novamente em 2017.

1.6.5 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

A relação entre ensino, pesquisa e extensão está presente consistentemente no presente projeto. Podemos destacar alguns aspectos, além daqueles já descritos ao longo deste projeto:

1) alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRJ são os docentes da Escola de

Música de Manguinhos. As atividades que realizam na Escola são incorporadas ao histórico escolar dos mesmos, como atividades livres e como horas de estágio. Integram o histórico do aluno também as disciplinas Iniciação à Pesquisa II e Orientação de Monografia, ambas do curso de Licenciatura. Além disso, os mestrandos e doutorandos que realizam suas pesquisas na Escola de Música de Manguinhos também integram suas atividades na Escola com as disciplinas de orientação das pesquisas desses cursos.

2) a avaliação do processo desenvolvido na Escola de Manguinhos é feita através de pesquisa qualitativa, através da qual todos os alunos/docentes da Escola de Música de Manguinhos são integrados. Integra-se, assim, o processo à dimensão de pesquisa, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Cabe lembrar que o projeto já tem gerado monografias de final de Curso de Graduação (8 trabalhos), dissertações de Mestrado (2) e 1 tese de doutorado, já concluídas e 1 monografias de final de Curso de Graduação, 1 dissertação de Mestrado e 1 tese de doutorado, em andamento

3) a avaliação dos métodos de ensino, especificamente, desenvolvidos na Escola de Música de Manguinhos, é feita através de pesquisa orientada pela coordenador do projeto. Todos os docentes, que são alunos da UFRJ, desenvolvem pesquisas individuais, tendo suas classes como campo de pesquisa, visando avaliar a aplicação da metodologia de ensino coletivo de música, integrando procedimentos metodológicos formais, informais e não formais. Também neste exemplo, fica evidenciada a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

4) o coordenador (que era membro externo do projeto desde 2010 e que ingressou na UFRJ em 2016) também ingressou no corpo docente do Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ, onde co-orienta uma dissertação de Mestrado sobre o projeto de um de seus membros. Ao estar no corpo docente do PPGM, o coordenador poderá orientar outros bolsistas em novos trabalhos acadêmicos sobre o projeto e a metodologia desenvolvida, reforçando a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

1.6.6 Avaliação

Pelo Público

O público-alvo (comunidade de Manguinhos) que frequenta a Escola participa de reuniões periódicas para avaliação do projeto (alunos e pais). Até a presente dada, todas as opiniões manifestas pelos entrevistados, através de questionários aplicados nas referidas reuniões, expressam total aprovação à Escola.

Pouquíssimos depoimentos registram algumas sugestões para aperfeiçoamento do processo, enquanto a maioria absoluta das respostas expressa sua grande admiração pelo projeto e dá testemunho da importância do mesmo em suas vidas.

Pela Equipe

A equipe de execução também realiza reuniões regulares para avaliação e aperfeiçoamento contínuo do projeto. Duas pesquisas de Mestrado, desenvolvidas por integrantes do projeto, avaliaram o processo, por diferentes perspectivas, obtendo conclusões amplamente positivas em relação ao mesmo. Uma pesquisa de Doutorado em Educação/UFRJ foi defendida em 2014 por um dos membros do Apoio Pedagógico, também visando analisar e avaliar alguns aspectos específicos do projeto. Novas pesquisas estão sendo desenvolvidas, em nível de Mestrado e Doutorado, investigando a metodologia da escola e sua aplicabilidade em Escolas de Educação Básica.

1.6.7 Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não formal – Pontos e Contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2008.
- BRESSLER, Liora. Paradigmas Cualitativos en Investigación en Educación Musical. In Diaz, Maravillas (Coord). Introducción a la Investigación en Educación Musical. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006.
- CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços. Marinho, Vanildo Mousinho e Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Educação Popular Hoje. São Paulo: Loyola, 1998
- CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989.
- DIAZ, Maravillas. Introducción a la investigación en Educación Musical. Madrid: Enclave Creativa, 2006.
- DOLL Jr, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? A Escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, João Miguel Bellard e JARDIM, Helen S. Pesquisa em Educação Musical desenvolvida em um projeto de extensão. Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM. ABEM: Natal, 2015.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.
- _____. Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.
- _____. Educação Musical, música e espaços atuais. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.
- FREIRE, Vanda L. B., MOURA, Lya Celma P., JARDIM, Helen S. e FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando Métodos de Ensino de Música em um Projeto de Extensão – do Informal ao Formal. Anais do XIX Encontro Anual da ABEM. ABEM: Goiânia, 2010.
- _____. Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese de Doutorado (UFRJ, 1992). 2a.

Edição. Porto Alegre: ABEM, 2011.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. Música e Pesquisa: novas abordagens. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIRE, Vanda (Org.). Horizontes da Pesquisa em Música. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2010.

FREIRE, Vanda L. B., JARDIM, Helen S. e FREIRE, João Miguel Bellard.. Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos. Anais do XIV Encontro Regional Sul. Maringá: ABEM, 2011.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, Cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn: a way for music education. England: Ashgate, 2005.

_____. Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música / XV Colóquio do Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro. 2010. Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p. 17-34.

JARDIM, Helen Silveira e FREIRE, João Miguel Bellard. O Ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos: avaliando a prática. Anais do XX Encontro Anual da ABEM. ABEM:Vitória, 2011

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. International Journal of Music Education, n.2, p 72-772, 1998.

MARINHO, Vanildo M. e QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). Contexturas – O Ensino das Artes em Diferentes Espaços. João Pessoa: Editora da UFB, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e programas no Brasil. Campinas/SP; Papyrus, 1997.

_____ e SILVA, Tomaz, Tadeu. Currículo, Cultura E Sociedade. São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical

diante da diversidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 13, set, 2005

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTOIS, Jenan-Pierre; DESMET, Huguette. A Educação Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, Regina Márcia S. A Pesquisa no Ensino da Música. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina, 1996.

_____. Música, Cultura e Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SANCHEZ, Silvio Gamboa (Org.). Pesquisa Educacional – quantidade- qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, Durmeval, Trigueiro (Org.). Filosofia da Educação Brasileira. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

_____. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e Diferença - a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Jusamara. Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical.

SALVADOR, 2001, 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia.

ANEXO B – EMENTA DA EMM

ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS**Curso Infantil**

OBSERVAÇÃO GERAL: As disciplinas do Curso Infantil funcionarão interdisciplinarmente, cabendo aos professores o planejamento em conjunto das atividades, que serão realizadas, sempre, de forma integrada.

Módulo I - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa:

- Manuseio e exploração básica de diversos instrumentos (flauta doce, percussão, etc)
- Afinação Vocal e Instrumental.
- Percepção de timbres e diferentes alturas, em contextos tonais e modais.
- Percepção de exploração de sonoridades diversas, inclusive sem altura definida.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle de pulso.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Percepção e realização de diferentes intensidades (dinâmica).
- Expressão corporal associada a eventos sonoros / musicais.

Módulo II - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora E 30 MINUTOS, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa:

- Manuseio e exploração básica de diversos instrumentos (flauta doce, percussão, etc)
- Afinação Vocal e Instrumental.
- Percepção de timbres e diferentes alturas, em contextos tonais e modais.
- Percepção de exploração de sonoridades diversas, inclusive sem altura definida.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle de pulso.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à notação musical na pauta (pentagrama): observação do registro de alturas na pauta, (apenas acompanhamento genérico dos símbolos grafados na partitura).
- Percepção e realização de diferentes intensidades (dinâmica).

Módulo III - Introdução à Prática Instrumental / 1hora e 30 minutos, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa:

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.
- Introdução à notação musical na pauta: registro (escrita pelos alunos) de alturas na pauta sem claves e sem notação de valores (apenas as notas utilizadas nas músicas executadas, gerando uma partitura simplificada da mesma).
- Introdução à percepção visual (através da leitura de partituras) e auditiva da notação de diferentes valores (apenas diferenciar figuras “brancas” e “pretas”, destacando que as “brancas” têm maior duração).
- Identificação e reprodução (vocal ou no instrumento) de intervalos sonoros, a partir de melodias conhecidas.

Módulo IV - Introdução à Prática Instrumental / 1hora e 30 minutos, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa:

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.

Módulo V - Introdução à Prática Instrumental / 1hora e 30 minutos, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.
- Introdução à percepção visual (através da leitura de partituras) e auditiva da notação de diferentes valores (apenas diferenciar figuras “brancas” e “pretas”, destacando que as “brancas” têm maior duração).
- Introdução, através da prática (sem alusão à grafia), da noção de compasso (percepção de pulsos e acentos).
- Execução de peças instrumentais (ou trechos) a duas vozes.

Módulo VI, VII e VIII - Introdução à Prática Instrumental / 1hora e 30 minutos, 1 vez por semana.
(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)

Ementa

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.
- Introdução à grafia: registro (escrito pelos alunos) de figuras “pretas” e “brancas”, a partir da escuta e da execução musical e após a grafia das notas no pentagrama.
- Aprofundamento da qualidade da performance musical, com ênfase na afinação, na qualidade sonora, no sentido musical e no entrosamento entre os diversos instrumentos e intérpretes.

Coral Infantil / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana. (Manhã: de 9 h ÀS 11 HORAS, 1 vez por semana // Tarde: de 13 às 15)

Ementa:

- Afinação vocal. Conscientização do corpo no tempo e no espaço.
- Percepção e controle da respiração. Colocação da voz.
- Postura. Relaxamento.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle do pulso musical.
- Noções básicas de dicção.
- Exploração de diferentes alturas, timbres, sonoridades e dinâmicas.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à leitura de partitura em pauta, através da leitura da letra em partituras do repertório realizado (identificação do contorno melódico e da letra, na partitura).
- Exploração de aspectos cênicos ligados ao repertório.

Observações: 1) Repertório em uníssono, com eventuais situações de "divisi" ou realização de cânones simples. Todos os conteúdos deverão ser explorados na prática do repertório. 2) A ementa de Coral Infantil / Som e Movimento permanece a mesma em todos os bimestres de 2009. 3) A disciplina poderá receber alunos em todos os módulos, em todos os semestres.

CURSO PARA JOVENS E ADULTOS

Construção de Instrumentos Musicais / 1 hora e 30 minutos, uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Ementa: Ao final de cada módulo, o aluno deverá tocar, em grupo, pelo menos uma música completa, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.

- Realização de diferentes dinâmicas.
- Afinação vocal e instrumental.
- Posição das mãos e dedos nos instrumentos. Postura.
- Escuta musical aplicada à performance e à criação musical.
- Introdução à notação musical, visando à representação da forma (áudio partitura).

Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.

Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Módulo I.

Ementa: Ao final deste módulo, o aluno deverá tocar, sozinho ou em grupo, pelo menos uma música completa, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.
- Realização de diferentes dinâmicas.
- Escuta musical aplicada à performance e à criação musical.
- Afinação vocal e instrumental. Equilíbrio sonoro.
- Postura. Posição das mãos e dedos nos instrumentos.
- Domínio técnico básico do instrumento. Reconhecimento dos sons no instrumento, com ou sem denominação das notas, no contexto do repertório realizado.
- Introdução à notação musical (áudio partitura). Introdução à escuta / prática harmônica (percepção e domínio do encadeamento V-I, em contextos modais ou tonais).
- Introdução à notação cifrada, caso haja demanda do grupo, restringindo-se à relação do símbolo (cifra), com a realização musical correspondente (tríades maiores e menores), sem necessidade de explicação teórica.
- Introdução à criação musical, a partir dos princípios básicos de repetição e variação musical ou, em caso de criação com diferentes sonoridades, do princípio de adjunção ou colagem. Se pertinente, o princípio de contraste poderá ser explorado.
- Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos.

Observação: A ementa é a mesma para todos os instrumentos (sax, cavaquinho, violão, teclado, guitarra, baixo elétrico, canto, percussão). As aulas serão ministradas em um mesmo instrumento (exceto percussão), em grupos de até 3 ou 4 alunos, conforme critério do professor.

Módulo II.

Ementa: A mesma do Módulo I, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, poderão ser incluídos:

- Iniciação à notação de sons na pauta (apenas alturas, sem valores ou compassos).
- Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compasso (através das acentuações, binárias, ternárias, quaternárias).
- Exploração, através do repertório, das diversidades rítmicas existentes (sem conceituação ou sistematização, podendo, contudo, haver a nomeação dos diferentes contextos rítmicos: samba, frevo, etc) .

Módulo III.

Ementa. A mesma do Módulo II, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, outros conteúdos poderão ser incluídos:

- Iniciação à notação de sons na pauta (introdução à identificação de diferentes figuras na pauta – “brancas” e “pretas”- sem conceituação ou detalhamento de valores ou compassos).
- Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compassos simples e compostos (acentuações, binárias, ternárias, quaternárias).
- Introdução à percepção e utilização de tétrades (na prática do repertório, sem conceituação ou sistematização teórica do conteúdo)

Módulo IV.

Ementa.

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Iniciação à percepção e notação de silêncio (pausa), dentro de uma perspectiva musical e não isoladamente, ou seja, a partir de música ou trecho de música cuja performance esteja sendo trabalhada (sem seqüenciamento previsto, uma vez que serão registradas na pauta apenas as necessidades imediatas dos trechos musicais abordados. Procurar privilegiar trechos musicais que não contenham muitas variações de ritmo).

Módulo V

Ementa:

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Introdução, "através da percepção", à notação de tempos subdivididos, em duas, três e quatro partes (sem conceituação ou sistematização, ou seja, diretamente aplicada à prática).

- Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos.

Módulos VI, VII e VIII

Ementa:

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Aprofundamento da qualidade da performance musical, com ênfase na afinação, na qualidade sonora, no sentido musical e no entrosamento entre os diversos instrumentos e intérpretes.

Coral Juvenil / Juvenil e Adulto / 1 hora e 30 minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Ementa:

- Afinação vocal.
- Conscientização do corpo no tempo e no espaço.
- Percepção e controle da respiração. Colocação da voz.
- Postura.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle do pulso musical.
- Introdução à notação musical.
- Noções básicas de dicção.
- Exploração de diferentes alturas, timbres, sonoridades e dinâmicas.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à leitura de partitura em pauta, através da leitura da letra em partituras do repertório realizado.
- Introdução à criação musical, a partir dos princípios básicos de repetição e variação musical ou, em caso de criação com diferentes sonoridades, do princípio de adjunção ou colagem. Se pertinente, o princípio de contraste poderá ser explorado.
- Exploração de aspectos cênicos ligados ao repertório.

Observações: 1) Repertório em uníssono, com eventuais situações de "divisi" ou realização de cânones simples. Conforme as possibilidades do grupo, repertórios a duas vozes poderão ser introduzidos. Todos os conteúdos deverão ser explorados na prática do repertório. 2) A ementa de Coral Juvenil e Adulto / Som e Movimento permanece a mesma em todos os bimestres de 2009. 3) Esta disciplina pode receber alunos em todos os bimestres.

Música e Sociedade. 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.

Ementa: A partir de escuta musical (diferentes estilos, épocas e culturas) e de debates correlatos que envolvam temas contemporâneos, inclusive datas comemorativas do calendário, e com ênfase na(s) cultura(s) local (is), os alunos abordarão os seguintes conteúdos:

- Introdução aos conceitos de cultura (s) e de diversidade cultural. Música como manifestação cultural, e suas relações com o tempo (história) e espaço (localização da sociedade). Escuta musical.
- Introdução aos conceitos de meio ambiente, preservação ambiental e qualidade de vida.
- Introdução ao conceito de cidadania e à conscientização de sua prática no cotidiano.
- Leitura e escrita de pequenos textos (cerca de 10 linhas, no máximo), referentes aos temas tratados em aula.
- História de vida em Manguinhos, a partir de relatos orais (entrevistas periódicas, que deverão ser gravadas em vídeo para constituir acervo de memória da comunidade, na Casa Viva).

Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.

Prática de Conjunto / 1 hora e 30 minutos , 1 vez por semana / Quatro turmas: 2 Manhã e 2 tarde. [Haverá classes especificamente voltadas para os gêneros choro e samba]

Reunindo diversos instrumentos, de acordo com a demanda dos alunos inscritos (máximo de 6 alunos), a prática de conjunto abordará o mesmo conjunto de conteúdos das aulas de Prática Instrumental (Módulos I e II), com ênfase na realização de repertórios que integrem o grupo e que, de preferência, seja sugerido pelos alunos. Diferentes níveis de domínio técnico dos alunos serão contemplados com participações diferenciadas na prática conjunta, podendo ser absorvidos alunos iniciantes.

Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres. **(Poderão ser abertas mais uma ou duas turmas, conforme as possibilidades do projeto e a demanda dos alunos)**

Banda / 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde. [Ainda não implementada]

Ementa:

Reunindo diversos instrumentos pertinentes ao conjunto instrumental designado tradicionalmente como banda, esta disciplina abordará o mesmo conjunto de conteúdos das aulas de instrumento (Módulos I e II), com ênfase na realização de repertórios que integrem o grupo. Diferentes níveis de domínio técnico dos alunos serão contemplados com participações diferenciadas na prática conjunta, podendo ser absorvidos alunos iniciantes.

Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres

Apreciação e Criação Musical: 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: 1 Manhã e 1 tarde.

Ementa: Ao final de cada módulo, o aluno deverá tocar, em grupo, pelo menos uma música criada coletivamente pela turma, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.
- Realização de diferentes dinâmicas.
- Afinação vocal e instrumental.
- Posição das mãos e dedos nos instrumentos. Postura.
- Escuta musical de diferentes repertórios (diferentes épocas e culturas, diferentes sonoridades), aplicada à performance e à criação musical.
- Percepção e aplicação dos princípios de repetição e variação, podendo, conforme as possibilidades do grupo, abranger, também, os princípios de contraste e adjunção (ou colagem).
- Introdução à notação musical, visando a representação da forma (áudio partitura).

Observação: 1) a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.

Escuta, Escrita e Leitura Musical (Preparação para o Vestibular) (4 Módulos, com 1 aula semanal de 1:30 hora cada (manhã e tarde ou 1 turma à noite)

Módulo I

Pré-Requisito: O aluno para cursar este módulo já deve ter iniciação à prática instrumental e à leitura musical em pauta (pelo menos, o equivalente aos conteúdos dos módulos I e II).

Ementa:

- Intervalos simples - percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e emissão vocal.
- Introdução ao conceito de tempo métrico - percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (somente mínima, semínima e colcheia), sempre tomando a semínima como unidade de tempo.
- Introdução ao conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações (somente percepção, sem escrita de barras de compasso ou frações).

Módulo II

Ementa:

- Intervalos simples - percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e na clave de fá.
- Tempos métricos - percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (somente semibreve, mínima, semínima e colcheia) e ponto de aumento.
- Aprofundamento do conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações. Notação de frações de compasso exclusivamente com a semínima como unidade de temp.
- Introdução à escuta harmônica e ao conceito de tríades – percepção e escrita de acordes de três sons, com ênfase no encadeamento V- I.
- Introdução ao conceito e tonalismo. Modos maiores e menores.

Módulo III

Ementa:

- Intervalos simples e compostos: percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e na clave de fá.
- Tempos métricos: percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia, fusa e semifusa) e ponto de aumento. Quiálteras, contratempos e síncofes.
- Aprofundamento do conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações. Compassos Compostos. Notação de frações de compasso com diferentes unidades de tempo.

Módulo IV

Ementa:

- Revisão dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Prática de leitura rítmica e de solfejo unifônico, na clave de sol ou fá na quarta linha, em compassos simples ou compostos, com divisão do tempo em até seis partes.
- Prática de ditado melódico unifônico, na clave de sol ou fá na quarta linha.

DISCIPLINA: DANÇA / CARGA HORÁRIA: 1 aula semanal de 1hora e trinta minutos (2 turmas pela manhã e 2 à tarde, havendo possibilidade de diferenciar turmas específicas para o Curso Infantil e para o Curso Juvenil / Adulto)

EMENTA:

Características gerais da dança contemporânea e das danças e dos folguedos tradicionais da cultura brasileira. Movimentos básicos das partes do corpo e do corpo como um todo: em diferentes bases, com diferentes composições de linhas das formas, noções do peso a partir de trabalhos com o eixo corporal, planos, níveis e sentidos, variações da intensidade da força aplicada ao movimento.

Criação a partir da exploração de movimentos corporais e da noção de espaço.

Articulação com conteúdos de música, através da percepção, na dança, de tempo (inclusive ritmo), espaço e movimento e de suas relações.

OBJETIVOS:

- * Aprofundar conscientização sobre possibilidades de utilização do corpo, como movimento e como expressão.
- * Identificar e analisar aspectos das danças tradicionais e seus desdobramentos na vida cotidiana e na arte brasileira, vivenciando-as na prática.
- * Identificar como expressões da cultura brasileira diferentes danças e folguedos de origens étnicas diversas (afro-brasileira, indígena, ibérica, etc), utilizando-as como base para criação de movimentos e coreografias.

OBSERVAÇÃO:

Esta disciplina tem estrutura aberta, permitindo o ingresso de alunos ao início de cada bimestre, de acordo com a disponibilidade de vagas.

DISCIPLINA: EDITORAÇÃO DE PARTITURAS . DISCIPLINA OFERECIDA EM 2 MÓDULOS. CARGA HORÁRIA: 1 HORA SEMANAL.

Co-Requisito: Estar cursando a disciplina “Apreciação, Leitura e Escrita Musical”.

Vagas por turma: 2 e já ter cursado pelo menos 3 módulos na EMM (o professor poderá avaliar alunos que tenham cursado menos de 3 módulos, para autorizar, se for o caso, que eles cursem a disciplina).

Ementa do Módulo I:

Introdução à prática de escrita musical através de programa de computador, através da escrita de repertório já conhecido e vivenciado pelos alunos em outras aulas ou criado por esses alunos (trechos de músicas ou músicas completas). Utilização da digitação de partituras como complemento às explicações teóricas recebidas em aulas práticas na EMM. Escuta dos trechos

digitados, podendo ser contempladas pequenas alterações na partitura digitada, com o objetivo de propiciar diferentes percepções associadas a diferentes notações.

Ementa do Módulo II: Ampliação e aprofundamento dos conteúdos e práticas do Módulo I.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio de um estudo de caso, como a Escola de Música de Manguinhos (EMM) – um projeto de extensão da Escola de Música da UFRJ - entende a interação do fazer musical à diversidade cultural, considerando questões de relevância social e cultural, como raça, etnia, gênero, identidades, preconceito musical, etc., e as aulas de música, suas potencialidades e limites de articulação entre tais questões e os conteúdos musicais. Pretende também levantar questões e discussão das implicações do estudo para articulação do fazer musical na diversidade cultural em ambientes educativos.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, o que necessita da percepção e das vozes de diferentes pessoas (estudantes/professores/coordenadores) da instituição investigada ou que já desenvolveram alguma atividade pedagógica musical no referido espaço. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida pessoal/ profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que será realizada no próprio espaço em que a pesquisa será desenvolvida, durando aproximadamente 45 minutos, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: As entrevistas individuais serão gravadas em áudio. Os arquivos serão ouvidos por mim e marcados com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. O conteúdo gravado será transcrito e enviado a você via e-mail ou entregue pessoalmente para sua própria análise do que foi coletado, a fim preservar o respeito mútuo e o acordo de confiabilidade entre as partes frente ao estudo desenvolvido. A gravação será utilizada somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências musicais e pessoais construídas, tanto nas aulas da Escola de Música de Manguinhos quanto fora das aulas. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará na análise sobre o fenômeno estudado e contribuirá para reflexões e aprofundamentos de conhecimentos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da música e concepções metodológicas de ensino frente à diversidade de

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Avenida Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.
Telefones: 21- 25427796 E-mail: cep.unirio09@gmail.com



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

culturas no ambiente da própria Escola de Música de Manguinhos. Sua percepção pode colaborar para uma análise mais global sobre música(s), ensino, cultura e sociedade, oportunizando a criação de pontes para o fortalecimento da produção acadêmica na área da Educação Musical, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, não haverá a divulgação de nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada na Escola de Música de Manguinhos. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, sendo o aluno Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, o pesquisador principal, sob a orientação da Profª Drª Inês de Almeida Rocha. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate no telefone (21) 99997-0254, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail.com. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Assinatura (Pesquisador): _____

Nome: _____

Data: _____

ANEXO D - TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola de Música de Manginhos está de acordo com a execução do projeto “**A diversidade musical na Escola de Música de Manginhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música**”, coordenado pelo pesquisador Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma. Esta instituição se compromete a assegurar a segurança e bem estar dos participantes em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável institucional ou setorial

Cargo do Responsável pelo consentimento

Carimbo com identificação ou CNPJ

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO COM A INSTITUIÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE COMPROMISSO COM A INSTITUIÇÃO

Eu, Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, portador do RG nº 11815643-9, vinculado a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, assumo o compromisso com a instituição Escola de Música de Manguinhos, a realizar a pesquisa sob o título: **“a diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais no processo de ensino e aprendizagem”**. A citação do nome da instituição está vinculada a esta autorização que poderá nela consentir ou não a menção do nome do mesmo.

O presente estudo representará uma contribuição para a produção de conhecimento.

Ressalto ainda que a pesquisa estará dentro dos preceitos do Código de Ética, sujeita à aprovação anterior do Comitê de Ética e pesquisa da Instituição de Ensino em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Pesquisador (a)

ANEXO G – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro da entrevista aplicada aos estudantes:

- 1) Quanto tempo você estuda aqui na escola?
- 2) Porque que você veio para a escola?
- 3) Como é aprender música na EMM?
- 4) Qual é a importância de aprender música na Escola de Música de Manguinhos?
- 5) De que maneira as músicas que vocês aprendem estão relacionadas com a sua vida?

Roteiro da entrevista aplicada aos professores (P4, P5 e P6):

- 1) Quem são seus alunos?
- 2) Como você lida com as diferenças na sala de aula?
- 3) Como você ensina a técnica para os seus alunos?
- 4) Como você trabalha com a experiência musical dos alunos?
- 5) Quais são as dificuldades que você encontra nesse processo de ensino coletivo? Quais são as suas sugestões?

Roteiro da entrevista aplicada a coordenadora administrativa CA:

- 1) Como começou a EMM?
- 2) Hoje efetivamente quantos alunos estão matriculados?
- 3) Você acha que a escola de Manguinhos, ela consegue atrair as pessoas que mais precisam na comunidade?

Roteiro da entrevista aplicada ao Ex-membro E da escola:

- 1) Como que começou a EMM?
- 2) Você ficou na EMM até 2009?
- 3) Nesse ano de 2008, que a escola foi concebida, a disciplina Música e Sociedade já era pensada?

Roteiro da entrevista aplicada ao coordenador pedagógico PC e professora membro do apoio pedagógico AP:

- 1) Nos seu ponto de vista, quais são os principais benefícios que a UFRJ ganha com o apoio ao projeto de extensão EMM e quais benefícios para EMM com esse apoio?
- 2) De uma maneira geral, como a diversidade musical se materializa nas práticas musicais na EMM?

- 3) De que forma ou em que medida o ensino coletivo na EMM trabalha com a diversidade em música na sala de aula na sua dimensão didático-metodológica?
- 4) Quais são as dificuldades e as respostas positivas do trabalho desenvolvido na EMM?