



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CRISTIANE ABREU MIGON

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA APRECIÇÃO MUSICAL
MULTI/INTERCULTURAL NAS ESCOLAS**

RIO DE JANEIRO

2015

CRISTIANE ABREU MIGON

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA APRECIACÃO MUSICAL
MULTI/INTERCULTURAL NAS ESCOLAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Rio de Janeiro

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

M634p Migon, Cristiane Abreu
Possibilidades e limites de uma apreciação
musical multi/intercultural nas escolas /
Cristiane Abreu Migon. -- Rio de Janeiro, 2015.
129 f.

Orientador: Monique Andries Nogueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Apreciação musical multi/intercultural. 2.
Multiculturalismo crítico. 3. Educação musical. I.
Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.

CRISTIANE ABREU MIGON



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas ”

Mestrando(a): **Cristiane Abreu Migon**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Monique Andries Nogueira**

É aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Dedico esta dissertação aos meus pais, às minhas irmãs Daniele e Aline pelo incentivo em meus estudos e aos alunos que tornaram possível esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus sinceros agradecimentos a minha orientadora e professora Monique Andries Nogueira por ter me acolhido no GECULT, por ter me aceitado como orientanda, por sua paciência e simplicidade. Suas orientações, suas aulas, a leitura minuciosa dos capítulos de minha dissertação, contribuíram para ampliar meu conhecimento em Teoria Crítica. Gostaria de agradecer também à diretora Zeneide Gerhard, da escola que leciono, por seu incentivo em minha dissertação, por sua paciência em relação às dificuldades encontradas em meu trabalho durante o curso de Mestrado e por sua contribuição em minha pesquisa, em relação à indicação da escola onde os alunos seriam analisados.

Ao Paulo Cezar, por seu apoio em minha iniciativa de ingressar ao Mestrado, aos seus pais Jane e Paulo, por suas contribuições com folhas para impressões da dissertação e à professora de inglês Heloísa Gerhard, por suas traduções de algumas citações.

No âmbito do PPGE/UFRJ, meus sinceros agradecimentos aos professores das disciplinas que frequentei, durante o mestrado, como: professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professor Antônio Jorge Gonçalves Soares, professora Daniela Patti do Amaral, professora Giseli Barreto da Cruz, professora Marcia Serra Ferreira, professora Maria Margarida Pereira de Lima Gomes. Meus agradecimentos à secretária Solange, do Programa de Pós-Graduação em Educação, por sua paciência em nos atender, assim como todos os outros profissionais que também nos ajudavam em sua ausência. À professora Vera Maria Ferrão Candau (PUC-RIO), por suas contribuições na disciplina Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas, que me auxiliaram na escrita em relação ao multiculturalismo.

Agradeço aos meus pais pela companhia e pela inesquecível viagem à Irlanda, na qual defendi minha dissertação de mestrado na IICE (Ireland International Conference on Education), em Dublin, o que possibilitou conhecer pessoas de vários países e a escrita de um artigo no periódico eletrônico LICEJ (Literacy Information and Computer Education Journal). Ao meu pai, agradeço pela leitura e pelas correções dos capítulos de minha dissertação e à minha irmã Aline, agradeço suas dicas e orientações durante o mestrado.

Às professoras Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ) e Silvia Sobreira (UNIRIO), que se dispuseram a fazer parte da banca de meu exame de qualificação. Ao professor Ari Fernando Maia (UNESP) e à professora Carmen por comporem a banca de defesa e também a gentileza do professor Sinésio Ferraz Bueno (UNESP) e da professora Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) em aceitarem a suplência.

RESUMO

MIGON, Cristiane Abreu Migon. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação teve como objeto de estudo a apreciação musical e por objetivo principal analisar os limites e possibilidades de uma prática de apreciação musical, de caráter multi/intercultural, em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Tendo como cenário o repertório massificado e pouco diversificado encontrado nas escolas, estabeleceu-se como hipótese de pesquisa verificar se a apreciação musical multi/intercultural poderia ampliar/reverter esse repertório massificado, restrito às produções da indústria cultural. O referencial teórico utilizado foi concentrado nas obras de Adorno (1983; 1994; 2006; 2011; 2012), do ponto de vista da sociologia da música e em Candau (2000; 2005; 2006; 2011a; 2011b; 2011c) e McLaren (1997; 2000; 2001), no tocante ao multiculturalismo crítico. Tratou-se de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com a utilização de instrumentos variados tais como observação participante, questionário e entrevista. Nesse sentido, o trabalho procurou, por meio da narrativa dos alunos, introduzir a apreciação multi/intercultural como uma prática pedagógica musical inovadora, que possa auxiliar os educadores musicais no desafio em relação à valorização da diversidade cultural no contexto educacional. Como resultados: os alunos tiveram a possibilidade de ampliar o conhecimento musical, por meio da escuta de diversos gêneros musicais; analisou-se uma possível reversão do repertório midiático, ao incorporar um repertório diversificado e multi/intercultural nas aulas; identificaram-se prováveis relações entre o repertório diversificado e as práticas discriminatórias, pois tal repertório pode ser uma possível ferramenta capaz de atenuar a intolerância entre os alunos.

Palavras-chave: Apreciação musical multi/intercultural; multiculturalismo crítico; educação musical.

ABSTRACT

MIGON, Cristiane Abreu. **Possibilities and limits of a multi/intercultural music appreciation at schools.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertation (Master of Education) – Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

This dissertation had as object of study the music appreciation and aims to analyze the limits and possibilities of music appreciation practice, of multi/intercultural character, in two classes on the fifth year of Elementary School, on a public school in Rio de Janeiro. According to the repertoire based on massification perspective and a repertoire little diverse, found in schools, the research established the hypothesis of verify that the multi/intercultural music appreciation could amplify/reverse this massification repertoire restricted to the cultural industry. The theoretical framework used was concentrated in the works of Adorno (1983; 1994; 2006; 2011; 2012), from the point of view of the sociology of music and Candau (2000; 2005; 2006; 2011a; 2011b; 2011c) and McLaren (1997; 2000; 2001), with regard to critical multiculturalism. This was a qualitative research, type action research (THIOLENT, 2011), with the use of various instruments such as participant observation, questionnaire and interview. In this sense, the research, through students' narrative, introduces the multi/intercultural music appreciation as an innovative pedagogical musical practice, that can help music educators in the challenge about the cultural diversity valorization, in the educational context. As results: the students were able to expand the musical knowledge, through listening to various musical genres; it analyzed a possible reversal of media repertoire by incorporating a diverse and multi/intercultural repertoire in class; was identified probable relations between the diverse repertoire and discriminatory practices, because this repertoire may be a possible tool capable of alleviating intolerance among student.

Keywords: multi/intercultural music appreciation; critical multiculturalism; music education.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Preferências musicais dos alunos.....	85
Gráfico 2 - Frequência em eventos musicais.....	93
Gráfico 3 - Influência do gosto musical dos pais nas preferências musicais dos alunos.....	95
Tabela 1 - Teses e dissertações dos últimos dez anos sobre apreciação musical ou multiculturalismo...	7
Tabela 2 - Nome dos artistas e/ ou bandas preferidas pelos alunos.....	91
Tabela 3 - Gêneros musicais dos artistas preferidos e o número de estudantes por sexo.....	92
Tabela 4 - Tipos de apresentações que costumam frequentar.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
- BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
- CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DJ - Disk Jockey
- GECULT - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Arte
- IICE - Ireland International Conference on Education
- LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LICEJ - Literacy Information and Computer Education Journal
- MEC - Ministério da Educação
- MC - Mestre de Cerimônia
- MPB - Música Popular Brasileira
- NSE - Nova Sociologia da Educação
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- PECEM - A pedagogia crítica para a educação musical
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- S.O.J.A – Soldados do Exército de Jah
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- UNIRIO – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro
- 7º CRE - 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. MULTICULTURALISMO, DIREITOS HUMANOS E DIFERENÇA.....	11
1.1 Multiculturalismo: aportes teóricos	13
1.1.1 O conceito de Multiculturalismo Crítico.....	20
1.1.2 Educação Musical Multicultural	29
1.2 Problematizando a diferença: reflexões sobre universalismo x relativismo.....	33
2. A PEDAGOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	41
2.1 Teoria Crítica: Introdução histórica.....	42
2.2 O conceito de Pedagogia Crítica.....	47
2.2.1 A contribuição da pedagogia crítica na educação musical.....	55
2.2.2 Atuação dos educadores musicais como Intelectuais Transformadores.....	57
3. APRECIÇÃO MUSICAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	60
3.1 A Indústria Cultural e o repertório massificado.....	60
3.2 O ato de ouvir música como ato intelectual.....	64
3.3 Apreciação musical como experiência estética.....	69
3.3.1 O conceito de Apreciação Musical.....	73
4. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES – ANÁLISE DE DADOS	78
4.1 Explicitando a metodologia.....	79
4.2 Análise dos dados	84
4.2.1 O questionário	85
4.2.2 As Aulas de Apreciação Musical Multi/intercultural.....	95
4.2.3 A entrevista	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICE 1	118
APÊNDICE 2	120
APÊNDICE 3	122

APÊNDICE 4	123
ANEXO A.....	124
ANEXO B.....	125
ANEXO C.....	128
ANEXO D.....	129

INTRODUÇÃO

*Se foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença.
(Lenine)*

Diversidade é um tema que transversaliza várias áreas do conhecimento e é considerada como um fator importante a ser analisado nos sistemas de ensino, os quais devem procurar atender a todos os tipos de diferenças no cotidiano escolar. Essas diferenças também são cada vez mais questionadas e abordadas em debates na sociedade contemporânea.

No Brasil, existe uma pluralidade cultural que deve ser respeitada e preservada, principalmente na área da educação. Como destaca o compositor Lenine, na epígrafe, é possível perceber a importância de se enfatizar a diferença com a concepção de igualdade entre grupos sociais. Tal pressuposto refere-se ao conceito de multiculturalismo no contexto educacional.

A música, ao provocar interações de diferentes naturezas no indivíduo, instiga profissionais e pesquisadores a estudarem o campo da estética musical, com o objetivo de compreender a motivação das pessoas pelo gosto musical. Segundo Swanwick, “a música é uma atividade simbólica, uma forma importante do discurso humano” (SWANWICK, 2003, p.80).

Para o autor, o educador musical procura pelas extensões das possibilidades de vida e transformações sonoras como caráter expressivo. O propósito da educação musical é a formação dos alunos por meio das experiências musicais. Além disso, faz-se necessário abordar que a Música, como uma forma de expressão humana universal, favorece o funcionamento das capacidades cognitivas e de socialização dos alunos ao promover interação social, formar circuitos neurológicos, que são a base para outras atividades humanas, e formar conexões relacionadas às sequências lógicas e à escrita.

A importância da temática e estudos sistemáticos no campo educacional vem se ampliando gradativamente em nosso país. Tradicionalmente, a produção científica sobre educação musical volta-se mais para o ensino específico de música. Porém, com a implementação dos conteúdos de música, nos currículos das escolas de educação básica, há um importante acúmulo de discussões, ações e movimentos no ensino de música nas escolas.

A pesquisa se insere na área da Educação ao abordar questões relacionadas com o multiculturalismo, além de incluir, na grade curricular, a música como conteúdo obrigatório nas escolas. Para entender como o ensino de música se encontra atualmente, nas escolas de educação básica do Brasil, faz-se necessário compreender como se originou sua implementação na grade curricular de ensino.

Foi através da Lei nº 11.769, sancionada em 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que a música atualmente é considerada conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, com o objetivo de desenvolver e ampliar o conhecimento musical dos alunos.

A Lei 11.769/08 alterou o art. 26 da LDB 9.394/96 ao inserir o § 6º, que faz referência à obrigatoriedade dos conteúdos de música nas escolas de Educação Básica, sendo esta lei discutida em âmbito nacional por pesquisadores, tanto da área de Educação Musical quanto da área de Educação. A Lei orienta a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, tratado no § 2º, que dispõe que “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Em relação ao histórico do tema no Conselho Nacional de Educação (CNE)¹, uma ampla discussão e estudos sobre o ensino de Música nos currículos da Educação Básica foram realizados junto a diversos pesquisadores e educadores musicais.

Ao longo de sua construção, diversos eventos foram realizados com o propósito de se construir um documento que subsidie o CNE na regulamentação do ensino de Música, de analisar as práticas de realização de concursos com vistas à contratação de um professor polivalente de Arte, supostamente apto a atuar nas quatro linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música) e de se discutir sobre o papel da música como elemento socializador e cognitivo, com base em estudos da neurociência, da antropologia e das artes.

¹As próximas informações sobre o histórico da música no CNE foram extraídas do parecer CNE/CEB Nº12/2013, sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 16 jul. 2015.

Em relação ao professor polivalente, tal prática foi contrária, em audiências públicas, às perspectivas de formação realizadas em cada linguagem artística, assim como a atuação dos profissionais, ou seja, ao trabalharem com conteúdos alheios ao seu campo de atuação, suas práticas pedagógicas e a aprendizagem musical dos alunos tornaram-se fragilizadas.

Alguns documentos produzidos por especialistas, que atuam diretamente com o ensino de Música, contribuíram com orientações para a implementação do conteúdo de música nos currículos das escolas de educação básica. Entretanto, esses conteúdos não são especificados pela lei, porém, há uma recomendação do MEC (Ministério da Educação) de que os alunos aprendam noções básicas de música, sons dos instrumentos de orquestra, músicas folclóricas e regionais, com o objetivo de conhecerem a diversidade do Brasil.

Entretanto, Walsh (2009) afirma, em relação a essa diversidade, que existem dificuldades de se inserir novos códigos ou conteúdos da linguagem musical nas escolas. Como exemplo, cita-se a dificuldade de inclusão da música africana na prática de apreciação musical. Tal música não é incluída, em alguns casos, pela falta de conhecimento, por parte da comunidade escolar, em relação às crenças religiosas, aos costumes e às tradições africanas.

Parte-se da ideia de que apresentar uma música africana para um aluno católico ou evangélico, poderia levar a um conflito religioso, o que não ocorreria se fossem conhecidos os verdadeiros componentes da cultura musical africana. Tal apreciação seria uma valiosa ferramenta de ampliação e aprendizagem, tanto do conhecimento musical quanto da abordagem da interculturalidade nas práticas pedagógicas musicais. Além disso, pela cultura do Brasil ser uma síntese da influência de várias etnias e povos, inclusive a africana, torna-se contraditório negar as origens e raízes de nosso país, no contexto educacional.

O interesse sobre a abordagem multi/intercultural na educação musical está associado à minha trajetória, tanto pessoal quanto profissional, como educadora musical na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os alunos da escola pública que leciono, na Praça Seca, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, possuíam pouco ou nenhum conhecimento musical, para que o ensino de música pudesse ser estabelecido de forma contínua ao conhecimento musical dos estudantes.

Para que houvesse um maior interesse dos alunos, os quais são extremamente carentes e vivem em comunidades dominadas pela violência local, senti a necessidade de trazer suas experiências para a sala de aula. Entretanto, observei que o repertório encontrado não era diversificado e existiam certas discriminações em relação ao gênero musical forró, que é originário da Região Nordeste do Brasil.

Conforme lecionava, presenciei várias situações de discriminação entre os alunos. Observei certas discriminações de alguns alunos em relação aos alunos negros, aos alunos deficientes e aos alunos nordestinos. Às vezes, percebia fortes discriminações entre alunos negros com outros alunos de sua própria cor. Um primeiro olhar foi dirigido para as questões étnico-raciais e atitudes estereotipadas, que fazem associação com a exclusão social e preconceitos entre os alunos da escola.

Para o docente, torna-se um desafio trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula, sendo de extrema importância articular sua identidade e seus valores com os dos sujeitos envolvidos. Minha experiência em escolas, públicas e privadas, e minha participação em discussões e debates no grupo de pesquisa GECULT (Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Arte) contribuíram para um questionamento do repertório que está sendo utilizado pelos educadores musicais, em sala de aula e as preferências musicais dos alunos.

Na disciplina *Prática de Pesquisa* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Doutora Monique Andries Nogueira, buscou-se abordar as mudanças curriculares ocorridas com a implementação dos conteúdos de música na Educação Básica, pela Lei 11.769/08, incluindo sua discussão no currículo dos cursos de Pedagogia no tocante à linguagem musical.

A inserção da música no currículo escolar foi decisiva em minha escolha do mestrado em Educação, por compreender a importância de um diálogo do ensino musical com os estudos teóricos do campo do Currículo. Além disso, dentre uma diversidade de funções estabelecidas entre escola e sociedade, a pesquisa busca o desenvolvimento dos alunos em instituições escolares para a diversidade cultural, tendo como pressuposto que cabe aos educadores encontrar meios que desafiem os preconceitos respeitem as diferenças e valorizem as diversas culturas.

Segundo Machado (2002, p. 52), “a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática”. Com a implementação da lei, analisada anteriormente, as instituições escolares tiveram a oportunidade de incluir, em sua grade curricular, conteúdos musicais em sua grade.

A necessidade que tive, como educadora musical, em trabalhar um repertório que ampliasse o conhecimento musical dos alunos e que auxiliasse no desafio em relação à diversidade, contribuíram para a escolha do objeto de estudo desta investigação. Devido a não especificidade em relação aos conteúdos e ao repertório a ser utilizado em sala de aula, buscou-se a apreciação musical multi/intercultural como objeto de estudo da pesquisa, abordando

questões desafiadoras ligadas a preconceitos e discriminações socioculturais com a diversidade encontrada nas instituições escolares.

Como relevância acadêmica para esta investigação, foram pesquisadas teses e dissertações, no banco da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), que teriam como temática: a) o multiculturalismo no Ensino Fundamental; b) o multiculturalismo na educação musical; c) a inserção da música no currículo escolar pela Lei 11.769/08; d) apreciação musical. Dentre elas, destacam-se três pesquisas.

A primeira pesquisa é a dissertação *“Multiculturalismo crítico e transformação social: uma experiência possível”* de estudo do tipo etnográfico e pesquisa-ação no campo empírico. Por ter como temática principal o multiculturalismo crítico, preconizada por McLaren, a pesquisa auxilia no sentido de que ultrapassa uma perspectiva teórica e assume, no campo político e prático, questões relacionadas à diferença e à minimização da exclusão social nas ações educacionais. O objetivo geral de pesquisa da autora é “investigar a transformação social enquanto tarefa central do multiculturalismo crítico, a partir de um projeto social que tem, como propósito, transformar a sociedade vigente, identificando os meios pelos quais ela se processa, naquele caso específico” (FONTES, 2008, p. 20). A autora divide o referencial teórico em três eixos: transformação social, retórica e multiculturalismo². Como justificativa, a autora procura lutar por soluções na situação de miséria em que se encontram milhares de brasileiros nas ruas.

A tese de Doutorado *“Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul”* tem como objeto de estudo a diversidade e formação de professores de música. Um dos objetivos específicos da investigação foi identificar como estão sendo preparados os professores licenciandos em música, em relação às condições de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade.

Como justificativa, foi considerada pertinente a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³. Como relevância

² Destaca autores como Canen, Candau, McLaren, Gandin, Dauster, Perelman, Hall, Ferrari, dentre outros.

³ A Lei 10.639/03 alterou os artigos 26-A, 79-A e 79-B da LDBN 9.394/96, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, onde os conteúdos serão ministrados em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras. (ASSIS, 2003).

acadêmica para nossa investigação, esta tese nos auxilia na revisão de literatura ao abordar a diversidade na legislação educacional brasileira e na educação musical.

A tese *“Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008”* tem como um de seus objetivos a análise do contexto sócio-histórico de disciplinarização da Música, em meio à tramitação da Lei 11.769/2008. Entender o papel da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), como comunidade disciplinar na luta pela inserção da Música no currículo escolar, também é abordado na pesquisa da autora como reflexão teórica. A articulação teórica entre estudos da História das Disciplinas Escolares e das Políticas de Currículo foi discutida a fim de se entender a “disciplinarização do ensino de Música”.

Ao fazer o levantamento bibliográfico das teses e dissertações, que contribuem na investigação do objeto de estudo, concluiu-se que não há pesquisas com as palavras-chaves “apreciação musical multi/intercultural”, o que vem reforçar a relevância para a investigação do tema. Seguem na tabela 1, as teses e dissertações dos últimos dez⁴ anos que também auxiliam a pesquisa:

⁴ Percebe-se um maior número de pesquisas relacionadas com a temática da investigação entre os anos de 2004 a 2007. Devido a isso, considera-se importante colocar as teses e dissertações dos últimos dez anos.

Tabela 1
Teses e dissertações dos últimos dez anos sobre apreciação musical ou multiculturalismo

Ano das teses e dissertações	Referências Bibliográficas
2012	FERREIRA, F. N. Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.
2009	SBARDELOTTO, V. S. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.
2007	CORSI, A. M. Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
2007	MANZELLO, V. C. Uma escola intercultural para uma sociedade multicultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
2006	BARREIROS, C. H. Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
2005	MACEDO, N. M. A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
2004	LAZZARIN, L. F. Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas ‘filosofias’ da educação musical. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

A polissemia do termo multiculturalismo dificulta os educadores a penetrar na vertente multicultural, já que existem diversas abordagens e concepções sobre o multiculturalismo: o *conservador*, o *liberal*, o *celebratório*, o *crítico*, o *emancipador* e o *revolucionário*.

É importante destacar, segundo McLaren (2000), Canen e Oliveira (2002), Moreira e Candau (2008), que a vertente denominada perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico, nos parece ser a mais adequada ao propósito desta investigação e tem como fundamentos uma maior interatividade e adaptação na construção de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas, além de transformar o educador, segundo Canen e Oliveira (op. Cit.), em um trabalhador cultural.

Nessa ótica, substitui-se a visão do professor como “conhecedor cultural” por aquela de “trabalhador cultural”, ou seja: um agente cultural, que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais em seus discursos e práticas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.61-62, grifos das autoras).

A diversidade cultural será pesquisada por meio da prática pedagógica de apreciação musical multi/intercultural, dada em sala de aula, com músicas próximas às manifestações culturais dos próprios estudantes analisados. Serão pesquisadas as suas preferências e práticas de eventos musicais por meio de um questionário, com o propósito de conhecer o repertório desconhecido pelos estudantes, que será elaborado como forma de ampliar o conhecimento musical dos alunos investigados.

A partir do conceito de indústria cultural, elaborado por Adorno (1994), é possível perceber que o repertório musical dos alunos é basicamente restrito às produções massificadas. Assim, o problema de pesquisa pressupõe o seguinte questionamento: a prática de apreciação musical multi/intercultural poderia ampliar/reverter o repertório massificado encontrado nas escolas de Educação Básica?

O cotidiano dos alunos de educação básica é recheado de práticas preconceituosas, nas quais as diferenças - de etnia, de classe, de deficiência ou de orientação sexual – são alvo de opressões. Estes mesmos alunos vivenciam um repertório musical massificado, de pouca diversidade, sendo praticamente restrito às produções da indústria cultural, nas quais referências sexistas e homofóbicas são frequentes. O problema desta investigação se localiza, portanto, na confluência entre a intolerância e a prática de apreciação musical massificada.

Partindo do problema de pesquisa, procura-se definir os objetivos da investigação. Como objetivo geral da pesquisa, busca-se analisar os limites e possibilidades de uma prática de apreciação musical, de caráter multi/intercultural, em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental⁵. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) identificar as preferências de repertório dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro; b) analisar as práticas de frequência e eventos musicais dos alunos do 5º ano; c) identificar possíveis relações, estabelecidas pelos alunos, entre um repertório diversificado e plural e práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

⁵ A escolha dos alunos da faixa etária de 10 a 12 anos parte-se do pressuposto de possuírem melhor discernimento em suas conclusões, discussões e debates, que serão utilizados, posteriormente, nas aulas de apreciação multi/intercultural. Além disso, esses alunos pertencem a um grupo em que, como educadora musical, possuo experiência em sala de aula.

A investigação procura defender uma educação musical baseada no diálogo⁶ por meio da pedagogia crítica defendida por Paulo Freire (2004), Sacristán (2002), Giroux (1997) e McLaren (1997). A pedagogia crítica⁷ apresenta como proposta a necessidade dos educadores dialogarem com os alunos suas experiências como parte do processo de conhecimento escolar, sem negar a base sobre a qual eles falam e aprendem.

Qualquer currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos alunos, que está intimamente relacionada com a formação da identidade. Os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não só entender as formas sociais e culturais pelas quais os alunos aprendem a se auto definir, mas também entender como usar a experiência do aluno de maneira que nem endosse nem discrimine indiscriminadamente, nem anule sua legitimidade (McLAREN, 1997, p.248).

A pesquisa aponta conexões entre a vertente multicultural e o ensino de música nas escolas de educação básica, tendo em vista aspectos teóricos e práticos como forma dicotômica de encontrar as diferentes abordagens que serão direcionadas a essa perspectiva e ao campo de atuação.

Com relação ao aspecto prático, procura-se conectar a vertente multicultural e o campo da educação musical com base no mapeamento das preferências musicais dos alunos, através da elaboração de um questionário que possa identificá-las. Inicialmente, acredita-se ser de extrema importância o mapeamento dessas preferências para se elaborar e identificar o repertório multi/intercultural desconhecido.

Serão utilizados alguns recursos nas aulas de apreciação como: computador, projetor, caixas de som, pen drive e os vídeos das músicas a serem apreciadas. A utilização de um gravador de áudio também será um importante recurso como coleta das narrativas dos alunos em relação ao conteúdo das letras apreciadas. As gravações serão imediatamente apagadas após a escrita dos depoimentos nesta dissertação.

O questionário será o primeiro instrumento de coleta de dados, que definirá qual será o repertório desconhecido que será apreciado. Posteriormente, as aulas de apreciação serão organizadas por gêneros musicais. Após as aulas, será elaborada uma entrevista coletiva⁸ com os alunos participantes. Tais instrumentos de coletas de dados auxiliam questões relacionadas com o problema de investigação, com os objetivos e com a hipótese da pesquisa.

⁶ Paulo Freire (1997) propõe uma educação dialógica fundamentada em uma força de emancipação e de libertação humana, contemplando assim, a temática multicultural. O respeito às diferenças constitui um dos aspectos abordados por Paulo Freire.

⁷ Aborda-se no capítulo 2, desta investigação, um estudo mais aprofundado sobre a pedagogia crítica.

⁸ Um estudo mais aprofundado sobre a entrevista será feito no capítulo 4 dessa investigação, no item 4.2.3.

Considera-se que na hipótese da pesquisa, a utilização de um repertório multi/intercultural, nos processos de apreciação nas aulas de música, poderia ampliar os referenciais estético-musicais dos alunos, contribuindo para uma prática de tolerância e respeito às diferenças.

O referencial teórico da pesquisa está dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro se refere aos aportes teóricos do multiculturalismo crítico, ao conceito de educação musical multicultural e à problematização da diferença. O segundo capítulo procura definir o conceito de teoria crítica, defendida pelos pensadores da Escola de Frankfurt, para se elaborar e conceituar a apreciação musical multi/intercultural como uma prática pedagógica crítica. Para isso, faz-se necessário abordar o conceito de pedagogia crítica, suas contribuições na educação musical e a atuação dos educadores musicais como intelectuais transformadores.

O capítulo 3 tem por base as definições de Indústria Cultural e repertório massificado e o conceito de apreciação musical, procurando também abordar o ato de ouvir música como um ato intelectual. Para que se possa acontecer tal ação, a pesquisa se baseia na descrição dos variados tipos de ouvintes pelo filósofo alemão Adorno (2011) e o significado da apreciação musical como experiência estética. O último capítulo refere-se à imersão na pesquisa de campo, explicitando a metodologia, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os resultados obtidos da pesquisa.

1. MULTICULTURALISMO, DIREITOS HUMANOS E DIFERENÇA

A colonização dos Estados Unidos torna-se um importante argumento para se iniciar questões relacionadas com o multiculturalismo, pois se compõe de cinco aspectos que transformam o país em um grande palco de controvérsias multiculturais: populações autóctones; o tráfico maciço de escravos; grupos religiosos como primeiros colonos do país; a base anglo-saxônica das elites econômicas e políticas; o fluxo imigratório (SEMPRINI, 1999).

A imigração foi fundamental para o povoamento dos Estados Unidos na época de sua independência. Com exceção dos negros, o povoamento foi efetuado por dois fluxos migratórios: “um fluxo de origem anglo-saxônica ou escocesa e um fluxo de cultura germânica, proveniente dos Países-Baixos, Alemanha e Suécia” (op. Cit., p. 26). Esses fluxos, apesar de apresentarem diferenças (línguas, costumes e tradições), são relacionados por aspectos geográficos, culturais, históricos e religiosos relativamente pequenos e homogêneos. A partir desses movimentos, forma-se uma América branca, protestante e patriarcal.

A necessidade e urgência de mão-de-obra, após a Guerra de Secessão e após o fim da escravidão, causou um esgotamento dos fluxos imigratórios abordados, o que fez surgir movimentos de imigração relacionados com populações de religiões não protestantes e de países da Europa meridional e oriental (SEMPRINI, 1999).

A partir da entrada desses imigrantes, nos Estados Unidos, criou-se a expressão *melting pot* que Semprini (op. Cit., p. 27) destaca como uma retórica “que introduz na identidade nacional a imagem de um país realmente aberto, igualitário, onde cada um podia arriscar a sorte e realizar sua parte no sonho americano” e McLaren (2000, p. 129, grifo do autor) apontam como sendo um “conceito bastante comum nos Estados Unidos e que representa a ideia conservadora de que, naquele país, todas as culturas estão igualmente dissolvidas em um *caldeirão*”.

Entretanto, houve uma estagnação nas imigrações europeias, até os anos de 1950, causada pelas leis restritivas de 1921 e 1924, pela Grande Depressão e pela Segunda Guerra Mundial. Devido a essa estagnação, os movimentos imigratórios⁹ de asiáticos e latino-

⁹ Inicia-se o surgimento de uma globalização da imigração nos Estados Unidos em reflexo da globalização do poderio econômico e militar americano.

americanos mudaram drasticamente a população americana, provocando uma grande diversificação de nacionalidades e culturas no país.

Sua origem branca e europeia começa a se distanciar, onde a mestiçagem étnica acaba por transformar a sociedade americana, gerando conflitos multiculturais e processos de marginalização no país. Nesse sentido, o movimento pelos direitos civis no combate à segregação racial, surgido na década de 1960, é considerado como o catalisador do multiculturalismo nos Estados Unidos.

Semprini (1999) apresenta duas epistemologias que são chamadas de *multicultural* e *monocultural*, que auxiliam a compreender a oposição de dois pensamentos surgidos no início do século XX. A epistemologia *multicultural* originou-se de uma reação ao positivismo e ao racionalismo¹⁰ na Europa a partir da década de 1920, representando uma crítica radical a esses fundamentos filosóficos da epistemologia tradicional vigente na época.

Nos últimos 35 anos, a vertente *multicultural* desenvolveu-se sob a esquematização de quatro pilares fundamentais que são a realidade como construção, as interpretações subjetivas, os valores sociais, considerados relativos e, por fim, o conhecimento, caracterizado como fato político. Segundo Semprini (1999), além desses aspectos, existem várias dimensões a serem analisadas como as que abordam a teoria do sujeito, os fatores socioculturais e a valorização da diferença.

Portanto, a epistemologia *multicultural* se apoia sobre a relatividade, em mudanças de paradigmas e na instabilidade, como fundamentais conceitos teóricos. Segundo o autor, “a posição multicultural apoia-se sobre uma mudança de paradigma, ela invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento” (op. Cit., p. 89).

Em oposição e distanciamento à multiculturalidade, encontra-se outra vertente denominada de epistemologia *monocultural*, que defende os seguintes aspectos: 1) a realidade existe independentemente das representações humanas e da linguagem; 2) a verdade é uma questão de precisão de representação; 3) o conhecimento é objetivo; 4) a desvalorização de fatores culturais e simbólicos da vida coletiva; 5) o privilégio das faculdades intelectuais do indivíduo, sendo as emoções, afetos, crenças e sensações consideradas elementos secundários; 6) a explicação do comportamento humano a partir de sua base biológica, sendo colocado em

¹⁰ O positivismo foi uma ampla corrente de pensamento de grande repercussão na Europa durante o século XIX, que pregava uma espécie de prioridade da ciência em detrimento de outras formas de conhecimento, sendo a ciência a única forma de construção do conhecimento verdadeiro. (BRANDÃO, 2011). O racionalismo era um método universal, inspirado no rigor matemático e cartesiano criado pelo pensador Descartes, que distinguia o conhecimento verdadeiro do falso (PORTUGAL, 2002).

relação ao cientificismo e veneração pelas obras intelectuais e artísticas da tradição ocidental, tendo como maior defensor, o filósofo americano Allan Bloom.

As duas epistemologias possuem críticas que autores adeptos de cada uma demonstram em seus trabalhos e em seus pontos de vista, sendo que na epistemologia *multicultural*, há a acusação do comprometimento da dinâmica de integração e a denúncia da perda da visão universalista da esquerda. Outro aspecto negativo seria o fechamento do indivíduo no interior de seu grupo-étnico, religioso, racial, sexual ou cultural.

A epistemologia *monocultural* possui como aspectos negativos a rigidez intelectual, a defesa de uma única realidade social a ser alcançada por todos os grupos sociais e a valorização da objetividade monetária em detrimento das subjetividades de cada etnia, assim como as sensações, as crenças e emoções de um indivíduo.

Entretanto, a partir da análise dos aspectos tanto positivos quanto negativos das duas epistemologias, Giroux (1997) destaca que não há como ignorar, no contexto educacional, questões multiculturais, raciais, éticas, relacionadas à identidade e ao conhecimento nos tempos atuais.

1.1 Multiculturalismo: aportes teóricos

Segundo Semprini (1999), o multiculturalismo é o movimento de ideias em direção à democratização na educação, colocando-a em constante movimento. Sacristán (2002) afirma que o multiculturalismo, como ideologia, é inegável no sentido de se reconhecer a diversidade entre as culturas, propondo-a a partir de aspectos culturais (língua, religião, etnia, raça, tradição e gênero). Esses aspectos exercem um papel importante no contexto escolar, na aprendizagem e no ensino, pois o mundo está culturalmente mais diversificado que em qualquer época da história. Isso se deve ao fato de que essa perspectiva se tornou uma temática importante em debates e polêmicas no contexto atual.

Como aportes teóricos do multiculturalismo, é necessário buscar conexões com a cultura. De origem latina, a palavra *cultura* está ligada às atividades agrícolas e deriva do verbo *colere*, que significa cultivar. Entretanto, pensadores romanos da antiguidade ampliaram o seu significado e procuraram usá-lo “para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e o é até hoje” (SANTOS, 1987, p. 26-27).

Deve-se pensar seu conceito e definição na medida em que as preocupações sistemáticas em entendê-la se intensificaram a partir do século XVIII na Alemanha.

Cultura era então uma preocupação de pensadores engajados em interpretar a história humana, em compreender a particularidade dos costumes e crenças, em entender o desenvolvimento dos povos no contexto das condições materiais em que se desenvolviam. É muito importante que vocês notem que a Alemanha era então uma nação dividida em várias unidades políticas. A discussão sobre cultura tinha assim um sentido muito especial: ela procurava expressar uma unidade viva daquela nação não unificada politicamente, servia para falar de todos os alemães na falta de uma organização política comum. (SANTOS, 1987, p. 26).

Entretanto, a partir do século XIX, reforçou-se a ideia de cultura como uma questão científica, pois a partir deste século foi criada uma ruptura com a visão de mundo cristã que existia até então na Europa, ditando paradigmas que impunham comportamentos sociais e interpretações de mundo. A visão laica resultou na criação de teorias biológicas que auxiliavam no entendimento da origem, onde a humanidade tornou-se ancorada na teoria de evolução das espécies. Nas discussões, sobre evolução, cultura significava diferenciar populações e distinguir o homem de outros animais.

Além dessas novas preocupações, relacionadas ao conhecimento científico do século XIX, havia outro aspecto importante que marcou a consolidação das preocupações com a cultura: o processo de expansão das potências europeias. Ao incorporar nações em outros continentes, populações tornaram-se submissas à dominação político-econômica e ao poderio militar de uma determinada nação, onde as preocupações com a cultura estavam associadas com a dominação colonial, criando o significado de cultura por meio da história das relações internacionais de poder.

A partir disso, o significado de cultura pode ser elaborado através do desenvolvimento científico, dos processos de transformação pelo qual passam as sociedades contemporâneas e a partir da compreensão das sociedades, que foram desaparecendo ou até mesmo das que perderam suas características originais devido ao contato com outros povos ou nações.

Entretanto, essas preocupações não foram suficientes para produzir um conceito definitivo, e aceito por todos, do que seja cultura. Existem variados sentidos comuns de cultura, sendo um deles associado à educação ou formação escolar. Outros se referem às manifestações artísticas (música, teatro e belas artes), aos meios de comunicação (rádio, cinema e televisão) ou se referem às cerimônias tradicionais, lendas, costumes e crenças de um povo ou nação.

Existem também algumas discussões de cultura associadas à ideia de civilização, ou seja, a alta cultura ou cultura dominante, própria das camadas dominantes de uma sociedade, surge em oposição do que significa qualquer cultura. No segundo caso, qualquer cultura significa traços e todas as manifestações sociais de qualquer povo, nação ou grupo social.

Tantas variáveis sobre a definição de cultura acabam por tornar ambíguo o seu significado, suas ideias e temas que a sustentam. Entretanto, apesar de tantas definições, considera-se importante destacar sua concepção no que diz respeito à sociedade e suas manifestações sociais. Cultura faz parte de um processo histórico social, que diz respeito a todos os aspectos da vida humana.

Segundo Santos (1987, p. 23), as preocupações com cultura orientam-se pela existência de duas concepções básicas de cultura: “A primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”.

A primeira concepção refere-se à totalidade das características de um determinado grupo social em realidades sociais distintas, ou seja, é tudo aquilo que caracteriza a existência social de um determinado povo ou nação, que partilha poucas características em comum com outros povos ou nações. Como exemplo, fala-se da cultura dos antigos astecas ou da cultura camponesa.

A segunda concepção de cultura refere-se especificamente ao conhecimento, às ideias, manifestações e crenças de um determinado povo, ou seja, “quando falarmos em cultura francesa poderemos estar fazendo referência à língua francesa, à sua literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzido na França e às instituições mais de perto associadas a eles” (SANTOS, 1987, p. 24). Apesar das duas concepções englobarem a totalidade das características e aspectos da vida humana, a segunda enfatiza especificamente o conhecimento e suas dimensões em um determinado grupo.

Com a aceleração da interação entre os povos, nações e grupos sociais, diminui-se a possibilidade de um discurso da primeira concepção de cultura, pois o discurso da cultura, como totalidade das características de uma sociedade, torna-se vasto e amplo, além de ser utilizado em realidades sociais distintas e em processos históricos diferenciados, o que atualmente torna-se um discurso raro, pois por mais diferenças que possam existir entre as nações, há características comuns fundamentais.

Falar de culturas isoladas e únicas vai perdendo a viabilidade, pois não seria essa realidade comum, a civilização mundial, que vai poder distinguir suas experiências particulares. Assim, por exemplo, por mais diferenças que

possam existir entre países como o Brasil, o Peru, Quênia e Indonésia, todos eles partilham processos históricos comuns e contêm importantes semelhanças em sua existência social, buscam desenvolver suas economias dependentes, superar desigualdades sociais internas e atingir padrões internacionais de qualidade de vida (SANTOS, 1987, p. 37).

Essa interação entre diferentes povos ou nações trazem questões importantes sobre cultura que Hall (1997) define como *centralidade da cultura*, difundida em debates e discussões na atualidade. O autor enfatiza que, nas ciências humanas e sociais, nem sempre a cultura possui a devida importância em relação aos aspectos substantivos e epistemológicos. Segundo Hall (op. Cit., p. 1), substantivo é o “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”. Já por epistemológico o autor se refere “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 1, grifo do autor).

Em relação aos aspectos significativos à centralidade da cultura, Hall (1997) observa que a ascensão das novas tecnologias, instituições e domínios associados à indústria cultural modificaram as esferas tanto econômica e industrial quanto cultural. A expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural deu-se por meio das tecnologias da informação e possui como mediadora as indústrias culturais em variados processos.

Para o autor, a mídia caracteriza-se tanto como uma parte crítica, na infraestrutura material das sociedades atuais, quanto como um dos principais meios de circulação de valores e ideias em um grupo social, resultando em mudanças culturais, sociais e globais, assim como sérios deslocamentos culturais. No encurtamento da velocidade em que as ideias viajam através da mídia, cria-se a tendência de uma cultura mundial homogeneizadora e ocidentalizada, apagando assim, segundo Hall (1997), as particularidades e diferenças locais.

A cultura como uma força de mudança histórica global, necessita das diferenças, criando assim novos grupos e/ou novas identificações globais, o que resulta em um sincretismo ou *mix* cultural. As mudanças podem criar certas resistências tanto positivas quanto negativas ou defensivas, contrárias à cultura global.

Nessa mesma linha, em relação ao *mix* cultural, Tura (2011) afirma que, por se constituir de uma rede de significados sociais e historicamente construídos, a cultura é considerada dinâmica, característica que tem se acentuado com as inovações tecnológicas da informação, além de ser uma poderosa ferramenta de divulgação de códigos, discursos e linguagens.

Como uma dimensão nos aspectos significativos, observa-se a centralidade da cultura na constituição da subjetividade e identidades, ou seja, a conceituação de identidades deve-se ao fato das identificações que adotamos, caracterizadas por um conjunto de experiências que possuímos como sujeitos, sendo essas identidades, formadas culturalmente. A subjetividade é produzida, segundo Hall (1997, p. 8), “parcialmente de modo discursivo e dialógico”.

A cultura, segundo Tura (2011), também pode ser entendida como capital político, na medida em que produz novas subjetividades, regula significados e ideias, além de criar novos valores, ideologias e identificações. O conhecimento em relação ao outro determina o espaço social em que o indivíduo se situa, ou seja, o conhecimento, ideia ou imagem que um indivíduo elabora sobre o outro, é uma das fontes fundamentais da experiência.

A experiência de conhecer, no sentido de atribuir significados, é inerente ao encontro com os objetos e com as pessoas, assim como colori-los de sentimentos. O conhecimento tem nos contatos sociais com os semelhantes uma das fontes fundamentais da experiência, como já se comentou. O conhecimento do outro é um de seus capítulos essenciais (SACRISTÁN, 2002, p. 113).

A partir da experiência do conhecimento, novas situações e mudanças poderão ocorrer em uma determinada cultura. O indivíduo ou cultura que não experimente tais mudanças, “deixará de evoluir ou de se desenvolver. Mudança, desenvolvimento e intercâmbios com o mundo exterior estão unidos” (SACRISTÁN, 2002, p. 82). Intercâmbios e deslocamentos¹¹ de pessoas são modos em que as culturas entram em contato umas com as outras. O autor afirma que os deslocamentos aumentaram “pelo êxodo de grandes massas da população para as grandes cidades” (Ibid.).

Esses deslocamentos podem ser considerados como o principal fator da mudança cultural que se estendeu ao longo da história. A mobilidade dos indivíduos, a vivência com outros povos e seus costumes, assim como a descoberta de novos conhecimentos e modos de vida, demonstra um processo de hibridização cultural que possui aspectos positivos e negativos, sendo importante destacar que nenhum destes aspectos pode ser considerado como definidor do conceito de hibridização.

A intensificação da globalização e a propagação global dos meios de comunicação de massa, assim como a circulação das informações através da mídia, contribuem para o fenômeno da hibridação, que poderá, ou não, ser caracterizado por um desenraizamento e rejeição aos grupos deslocados.

¹¹ Sacristán (op. Cit.) destaca os colonizadores, viajantes, expedicionários, turistas e imigrantes, como indivíduos que exemplificamos deslocamentos e intercâmbios entre culturas.

A importância em “ver a globalização não só do ponto de vista dos beneficiados, mas também da perspectiva dos prejudicados” (SACRISTÁN, 2002, p. 80), pode ser considerada como uma das formas de analisá-la, onde a “viagem de uma cultura a outra nem sempre é libertadora” (Ibid.). Entretanto, Sacristán (2002) destaca que se deve também analisar a globalização cultural como um processo de abertura de novas perspectivas que poderão aprofundar o indivíduo no entendimento da aprendizagem. O autor afirma que a partir desse processo de abertura, admite-se o intercâmbio cultural, onde grupos sociais não resistam em se misturar com outros, possibilitando o respeito às diferenças culturais.

Considerado o pioneiro ao pensar o conceito de hibridismo cultural, Canclini (2006) o definiu por uma prática multicultural que possibilitava o encontro de diferentes culturas. Para o autor, o hibridismo cultural se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena.

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericanas e andina), do hispanismo colonial católico e ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (CANCLINI, 2006, p. 73-74, grifo do autor).

A definição de hibridismo parte de um viés político, que pode auxiliar em conflitos gerados na interculturalidade em meio ao declínio de esquemas e estratégias de modernização na América Latina. Canclini (op. Cit.) propõe projetos que permitam a entrada e a saída da modernidade, já que há um atraso das sociedades latino-americanas em seu acesso à modernização.

Dois processos principais, apontados por Canclini (op. Cit.), possibilitaram a desarticulação cultural na América Latina e a expansão dos gêneros impuros (ruptura da ideia de pureza): o *descolecionamento* e a *desterritorialização*. O primeiro processo parte de um dispositivo “para colecionar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados” (CANCLINI, 2006, p. 302). Esse dispositivo seria a coleção de bens simbólicos de arte culta e folclore, que resultariam na quebra de divisões entre cultura elitista, popular e massiva.

Aos que eram cultos pertenciam certo tipo de quadros, de músicas e de livros, mesmo que não os tivessem em sua casa, mesmo que fosse mediante o acesso a museus, salas de concerto e bibliotecas. Conhecer sua organização já era uma forma de possuí-los, que distinguia daqueles que não sabiam relacionar-se com ela (Ibid.).

Entretanto, os dispositivos de reprodução que não são considerados nem cultos ou populares, como a *fotocopiadora*, o *videocassete*, os *videoclipes* e os *videogames*, permitem e facilitam que um bem cultural seja disponibilizado e reproduzido para a população no processo de *descolecionamento*. Nestes recursos tecnológicos, “desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (CANCLINI, 2006, p. 304).

O processo de *desterritorialização* é estabelecido por meio da transnacionalização dos mercados simbólicos e migrações multidirecionais, sendo considerado também como o processo responsável pela desarticulação cultural na América Latina. *Desterritorializar* consiste em uma ação de desordem e fragmentação da ideia de território, definido como um espaço de estabilidade e organização. A *desterritorialização* busca encontrar novos saberes e ideias, sendo o fator principal do processo de globalização e deslocamento das culturas.

Segundo Sacristán (2002, p.82), os processos de hibridação são heterogêneos em vários aspectos. “Uma diferença importante entre eles apoia-se no meio pelo qual as culturas comunicam-se, o que tem uma importante derivação para a educação”. O autor afirma que a educação é influenciada pela globalização, sendo caracterizada como uma forma de universalizar traços da cultura, que influenciam os conteúdos escolares e as políticas educacionais.

A partir do contexto de experimentação do processo de globalização entre culturas, a educação não pode evitar os desafios e contradições em optar pela resistência conservadora ou pela construção de novas possibilidades. Os fenômenos de hibridação possuem uma face ambivalente, sendo que por um lado

homogeneizam, substituem, anulam, impõem-se a outros ou destroem traços de uma determinada cultura; por outro, facilitam encontros, sínteses, empréstimos e amálgamas enriquecedoras entre as culturas, pois supõem fecundações cruzadas, combinações, mesclas e intercâmbios úteis. Existem enfrentamentos, negações e colonizações, assim como existe colaboração e avanço graças ao aprendido com os demais (SACRISTÁN, 2002, p. 91).

Em relação aos conceitos de cultura mencionados por Hall (1997), Tura (2011), Sacristán (op. Cit.) e Canclini (2006), esta pesquisa busca um conceito de hibridismo relacionado com um processo multi/intercultural de diálogo entre os grupos sociais. Culturas essencialmente híbridas possibilitam contestar discursos dominantes, auxiliando na construção de novos discursos descentralizados baseados em um contexto multi/intercultural, que abre um prisma de tolerância às diferenças culturais.

A educação deve proporcionar a conscientização da diversidade cultural interna que tem por objetivo estar aberta à exploração de novos territórios culturais, à experiência humana, ao aprendizado e à educação. Considera-se que, apesar do hibridismo cultural salientar um risco em se apagar determinadas tradições e antigas matrizes culturais, a hibridação também tem como característica possibilitar novos sentidos e significados para discursos relacionados com as identidades.

As instituições escolares devem promover a articulação de diferentes saberes, conhecimentos e culturas, sem ter como consequência a desvalorização do conhecimento escolar, assim como a restrição dos estudantes aos seus referenciais culturais (MOREIRA, CANDAU, 2014). Tais conhecimentos constituem o direito de todo e qualquer estudante.

Uma educação baseada em um processo multi/intercultural desafia o educador musical a problematizar,

o viés monocultural do currículo escolar, a desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, a questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14).

A interação dos diferentes saberes e conhecimentos, apesar de serem bastante difundidos em textos acadêmicos na atualidade (MOREIRA; CANDAU, 2014), ainda não são amplamente presenciados nas instituições escolares brasileiras. Esta investigação busca o desafio de se introduzir e trabalhar, na prática de apreciação musical, um repertório musical de tolerância à diversidade cultural, transformando, renovando e reconstruindo o currículo escolar a partir de estratégias relacionadas com a perspectiva intercultural.

1.1.1 O conceito de Multiculturalismo Crítico

Diversos conceitos de multiculturalismo formulam as múltiplas maneiras que a diferença é construída. Peter McLaren é destacado por Canen e Oliveira (2002), Moreira e Candau (2008) e Lazzarin (2008) na medida em que afirma que o termo multiculturalismo é polissêmico e existem, pelo menos, quatro tipos diferentes de multiculturalismo: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico. Embora McLaren (2000) proponha essas quatro perspectivas, o autor reconhece que suas características se misturam e interpenetram nas práticas sociais (CANDAU, 2005).

O multiculturalismo crítico, ou interculturalidade, é o mais adequado na construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas. Esta pesquisa o assimila como perspectiva

teórica que “compreende a representação de raça, classe e gênero, como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações” (MCLAREN, 2000, p. 123).

McLaren (op. Cit.) conceitua que a ideia de multiculturalismo crítico é a criação de um projeto de transformação social, onde outros tipos de multiculturalismo não conseguem avançar, podendo apenas ser outra forma de acomodação por estarem centrados apenas no discurso de reforma.

Segundo o autor, os signos “são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, o qual serve para legitimar certa realidade cultural” (op. Cit., p. 128) e destaca o papel da língua na construção de significado e identidade, onde “toda a experiência é a experiência do significado” (op. Cit., p. 127). Essa perspectiva assume que todos tipos de representações são o resultado de lutas e transformações sociais.

Além disso, multiculturalismo crítico argumenta que a diversidade deve assegurar uma política de compromisso com a justiça social, estando atento ao conceito de diferença, que deve ser assimilada como um produto da história, cultura, poder e ideologia. Segundo Silva (2014), para que se possam fazer aproximações com a educação intercultural, analisa-se, nesta investigação, a construção do discurso sobre a diferença nos processos educacionais, assim como a definição de identidade. Para o autor, identidade é a afirmação daquilo que somos, ou seja, é concebida como positividade. O autor exemplifica dizendo “sou brasileiro”, “sou jovem”, “sou negro”, etc.

Entretanto, por detrás dessas afirmações, também fazem parte as expressões negativas de identidade e diferença, ou seja, se sou brasileiro, não sou argentino, não sou japonês, etc. O autor afirma que a identidade e a diferença dependem uma da outra, ou seja, identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 75).

A diferença considerada, segundo o autor, como um produto derivado da identidade, torna-as mutuamente determinadas, onde a identidade é caracterizada como o “ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (op. Cit., p. 76).

Para que se possa esclarecer os conceitos centrais sobre identidade e diferença, buscase analisar, através das ideias de Silva (2014), processos relacionados com a construção da identidade a partir de seus principais aspectos. Primeiramente, o autor busca a conceitualização e divisão da identidade em suas diferentes dimensões para compreender sua

funcionalidade, buscando enfatizar que identidade envolve quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo, pois ela abrange reivindicações essencialistas que frequentemente baseiam-se em uma versão essencialista da história, a qual é construída como uma verdade imutável.

Outro conceito seria que a identidade é relacional e marcada pela diferença, sendo a diferença estabelecida por uma marcação simbólica, que define, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído e que ela também possui vínculos com condições sociais e materiais. Apesar de serem dois processos diferentes, o social e o simbólico também são necessários para a construção e manutenção das identidades, além dos sistemas classificatórios apontarem de que forma as relações sociais serão organizadas e divididas.

Silva (2014) também enfatiza que as diferenças¹² são marcadas, porém a identidade pode ocultá-las. As identidades não são unificadas, o que pode causar contradições que terão que ser negociadas, ou seja, torna-se difícil afirmar que os grupos sociais são iguais, porém, fundamentalmente diferentes ao mesmo tempo. O nível psíquico, juntamente com as dimensões simbólica e social, contribui também para a conceitualização da identidade e como ela é formada e mantida. Com tais aspectos e elementos, torna-se possível explicar as posições de identidade que as pessoas assumem e se identificam.

Como resultados de um processo de produção simbólica e discursiva, a identidade e a diferença são consideradas uma relação social onde a sua definição, discursiva e linguística, está sujeita a relações de poder. Silva (2014, p. 81) destaca que a identidade e a diferença possuem articulações com relações de poder, sendo impossível definir a identidade e marcar a diferença sem elas. “Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”.

Como exemplificações do processo de diferenciação que marca a presença do poder, elaboram-se quatro relações que são: o ato de incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não), demarcar fronteiras que criam distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (nós e eles), classificar indivíduos, considerado como um ato de hierarquização e normalizar/eleger (nós somos normais, eles não são).

A normalização é uma das mais sutis relações que o poder se manifesta na esfera da identidade e da diferença, ou seja, normalizar significa eleger uma identidade como o parâmetro de definição das outras. A ideia de que todas as características de uma identidade

¹² O autor cita como exemplo, as diferenças de classe e de gênero.

específica são classificadas como positivas em detrimento de outras, consideradas e avaliadas de forma negativa, podem demonstrar relações e supremacias de poder (SILVA, 2014).

Em outro contexto, o surgimento de questões sobre a diferença chega com força no início do Século XX, através do movimento da Escola Nova, sendo importante a visão acerca da problemática da diferença na educação, pois ainda exerce influência no pensamento pedagógico brasileiro. Diversos autores, influenciados pelos aportes da psicologia, influenciaram e favoreceram os processos de ensino-aprendizagem a partir do ponto de vista do indivíduo, onde reconhecem os “diferentes modos e ritmos de aprender” (CANDAU; LEITE, 2006, p. 125).

A partir da primeira metade do século XX, o referencial psicológico e as teorias de aprendizagem definem o termo diferença a partir das “características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAU, 2011c, p. 243).

Segundo Candau (op. Cit.), o foco da Escola Nova estava no indivíduo e em suas especificidades. Ao focar unicamente no indivíduo e em suas especificidades, as tendências pedagógicas da época acabam por tornar o ensino limitado, ignorando importantes dimensões como a sócio histórica e cultural.

A sociologia da educação também possui contribuições no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando, inicialmente, as relações macroestruturais. Na década de 1960, a Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolvida na Inglaterra, ganha projeção como abordagem sociológica que trata “da questão do fracasso escolar das populações recentemente ingressas nos sistemas de educação formal dos países europeus e norte-americanos” (CANDAU; LEITE, 2006, p. 126).

Entretanto, na década de 1950, Paulo Freire já havia inovado a prática e teoria pedagógicas quando defendia “a importância de se considerar o universo cultural dos alunos nos processos de alfabetização de adultos” (Ibid.). Com a NSE, buscou-se discutir e abordar o que se ensinava nas escolas. Os adeptos desta corrente relacionavam os conteúdos escolares com contextos interacionais.

A NSE contribuiu para

ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, particularmente no que diz respeito às dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na própria concepção do sujeito da aprendizagem, a partir de uma perspectiva crítica de análise dos processos educacionais, privilegiando-se a categoria de classe social (CANDAU, 2011c, p. 244).

Tanto as correntes da psicologia quanto da sociologia utilizam as diferenças para garantir que todos os alunos alcancem os mesmos resultados, superando-as para se alcançar a homogeneização. Nas correntes psicológicas, o tema da diferença é enfatizado pelo individual e nas correntes sociológicas, as diferenças são analisadas através da discussão dos conhecimentos escolares sob a ótica da dimensão socioeconômica.

A perspectiva multi/intercultural revê a noção de identidade unificada e estável, preza pelo reconhecimento da diferença, promove relações dialógicas e igualitárias e luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Além disso, incorpora questões relacionadas com um contexto de transformações socioculturais, ou seja, está ligada com a crise paradigmática que vivemos na atualidade.

Reflexões de McLaren (2000), através da perspectiva multi/intercultural no cotidiano escolar, podem ser analisadas a partir da problematização da linguagem, no que se refere à construção das identidades sociais, da sala de aula como um espaço de múltiplas narrativas que articule as afirmativas das diversas experiências e vivências dos alunos, combatendo assim, qualquer forma de desigualdade e do questionamento da pretensão homogeneizadora da etnicidade branca, que não reconhece e valoriza outras culturas, crenças e razões.

Candau (2005) enfatiza que o multiculturalismo nasceu de lutas e movimentos de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena e não deve ser reduzido apenas a uma temática de produção acadêmica. No que se diz respeito às diferentes posições dos autores, em relação aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, a autora afirma que a abordagem intercultural se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (2000).

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2011b, p. 27, grifo da autora).

Ainda segundo a autora,

a educação intercultural tem tido nos últimos anos no continente latino-americano um amplo desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais, quanto das políticas públicas e da produção acadêmica. Seu impacto na área de educação é crescente (CANDAU, 2011a, p. 6).

Ao considerar o interculturalismo como uma perspectiva que afeta a educação em todos os âmbitos, Candau (2005) ratifica a interação e a comunicação entre diferentes grupos culturais. A perspectiva intercultural defendida pela autora baseia-se no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra qualquer tipo de discriminação e desigualdade social.

Nos últimos 30 anos, o impacto da interculturalidade na educação possibilita transformar a sociedade e os sistemas educativos no continente latino-americano. Articulam-se as diferenças étnicas, culturais e linguísticas, além da aceitação da diversidade.

Alguns autores afirmam que os termos multicultural e intercultural se contrapõem e outros os utilizam como sinônimos. Candau (2011a, p. 7) considera a interculturalidade no universo do multiculturalismo, que interagem em distintos grupos socioculturais, “favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais”.

O termo intercultural tem sido utilizado de várias maneiras: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos folclorizados, o considera o termo como sinônimo de mestiçagem e há quem o amplie, compreendendo o “diferente”, que caracteriza a singularidade de cada indivíduo (FLEURI, 2003).

A polissemia do termo implica na criação de diversas perspectivas, constituindo um complexo campo de debates e discursos criativos e abertos ao aprofundamento da temática. Sobre a polissemia do termo, Fleuri (2003, p.17.) afirma que “a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente”.

Destacam-se três concepções de educação intercultural para o entendimento da interculturalidade, sendo a primeira intitulada de *relacional*, a qual

refere-se basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas (CANDAU, 2011a, p. 7).

A segunda concepção é chamada de interculturalismo *funcional*, que tem por definição ser uma “estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica”, além de ser “orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes” (CANDAU, 2011a, p.

7). No entanto, a autora afirma que estas relações em questão, são o foco da interculturalidade *crítica*, a qual esta investigação destaca como referencial teórico.

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2011a., p. 8).

A interculturalidade já estava intrínseca nas contribuições de Paulo Freire (2011), através de uma pedagogia dialógica, destacando a importância da dimensão cultural no processo educacional como defesa de uma educação emancipatória. Candau (2011c) procura esclarecer os conceitos de cultura e diferença, sendo a cultura um termo vinculado a partir da diferença cultural, que ressalta questões relativas à identidade dos indivíduos. A partir disso, o multiculturalismo enfatiza as diferenças culturais como foco central.

O cotidiano escolar é atravessado por uma pluralidade de questões e problemáticas como a universalização da escolarização, a qualidade da educação, concepções curriculares, violência, condições de trabalho de professores(as), entre outras. O crescente mal-estar entre os professores(as) traça um desafio na educação escolar no que diz respeito às diferenças que encontramos nas escolas.

Há ainda dificuldades em se inserir a perspectiva intercultural *crítica* nas escolas, embora a análise de pesquisas, segundo Candau (op. Cit.), aponte práticas educativas mais suscetíveis às diferenças. A escola ainda viabiliza a predominância de uma lógica homogeneizadora, sem superação das diferenças culturais existentes, marcada pela epistemologia monocultural.

Entretanto, há de se reconhecer a relevância de se incorporar a perspectiva intercultural no contexto escolar, como tentativa de valorização da diversidade cultural, seja através de uma pedagogia dialógica, seja pela utilização de uma pluralidade de linguagens ou por estratégias e recursos pedagógicos, que contribuam para amenizar preconceitos ou discriminações dos sujeitos envolvidos.

A interculturalidade estimula uma educação emancipatória, que sugere a construção de sociedades democráticas, inclusivas e pluralistas, reconhecendo o outro através de uma dialética que integre as diferenças, além de estimular a transformação das relações sociais e culturais. A incorporação da perspectiva intercultural *crítica*, defendida por Candau (2011c), é

baseada no multiculturalismo crítico de McLaren (2000), o qual prioriza uma política de transformação como produto de lutas sociais.

Entretanto, apesar dos países latino-americanos, segundo Walsh (2009), introduzirem nas reformas educativas essa perspectiva, ainda está longe de se perpetuar, no processo educacional, uma escola que possa articular aspectos de valorização, legitimidade e simetria mútua entre as diversas culturas existentes no contexto escolar.

Para que haja um entendimento em relação aos conteúdos a serem ensinados, Tura (2011) faz o seguinte questionamento: quais conteúdos deveriam ser abordados em sala de aula? A autora afirma em seu texto, que o conhecimento estabelece regras e padrões na construção de subjetividades e sistemas de pensamento, além de ser um produto histórico constituído de significados, que interagem às diferentes culturas existentes nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Deve-se acompanhar os processos de desenvolvimento, transformações e as mudanças no ambiente global, examinando o conhecimento que os educadores têm de seus alunos e o modo como esse conhecimento influencia nas disciplinas que serão abordadas. O paradigma pedagógico tradicional ignora o fato de que os alunos derivam de diferentes culturas, ou seja, o conhecimento escolar não incorpora experiências e vivências dos estudantes nos conteúdos abordados em sala de aula, assim como práticas pedagógicas baseadas na perspectiva intercultural. Tal conhecimento deveria se moldar às transformações e mudanças ocorridas, se adaptando à diversidade cultural presente no interior das escolas.

A interculturalidade *crítica* promove processos sistemáticos de diálogo entre grupos socioculturais, saberes e práticas na concepção da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural. A partir de tal conceito, esta investigação busca construir um caminho de relações dialógicas e igualitárias entre grupos socioculturais, o reconhecimento da diferença e a luta contra toda e qualquer forma de discriminação e desigualdade social contra grupos oprimidos. Tais relações são elementos catalizadores para que a interculturalidade crítica se concretize no âmbito educacional, impactando também o currículo escolar e as práticas pedagógicas.

A homogeneização presente nas práticas dos educadores, o paradigma pedagógico tradicional vigente, o caráter monocultural da cultura escolar dominante, o etnocentrismo e a utilização de saberes homogêneos e universais, podem ser considerados como dificuldades na inserção da perspectiva intercultural crítica no contexto educacional. Apesar dos educadores serem favoráveis à abordagem da interculturalidade no contexto educacional, a exigência de

conteúdos obrigatórios, falta de tempo e preparo dificultam a inserção da perspectiva intercultural em suas práticas.

Para que a interculturalidade *crítica* esteja presente no interior das escolas, a pesquisa estabelece elementos potencializadores para tal inclusão. Os materiais, trabalhos ou conteúdos relacionados com a diversidade cultural, as práticas pedagógicas que empreguem diversas linguagens, a valorização e a interação de diversos saberes, podem ser considerados como elementos potencializadores.

Além disso, consideram-se também como elementos as estratégias pedagógicas que utilizem a cultura, as experiências e vivências dos alunos como forma de emancipação social, o diálogo igualitário entre os sujeitos envolvidos, a interação, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural.

A partir desses elementos potencializadores, que preconizam a perspectiva intercultural *crítica*, considera-se que tais elementos tenham o poder de desestabilizar o caráter monocultural que configura o paradigma pedagógico tradicional vigente nas escolas. Procurando relacionar os conhecimentos e saberes com a diversidade cultural, acredita-se ser possível, nesta investigação, trabalhar com a perspectiva intercultural *crítica* na prática pedagógica dos educadores musicais.

De acordo com o que foi abordado, esta pesquisa reconhece Peter McLaren como um autor preocupado em buscar pistas de como ser possível o educador trabalhar em sala de aula com questões relacionadas à diversidade cultural. Entretanto, seu trabalho vem desenvolvendo a criação do multiculturalismo revolucionário, o qual vai além das ideias de multiculturalismo crítico.

O autor procura, atualmente, abordar uma pedagogia revolucionária que “cria um espaço narrativo colocado contra o fluxo naturalizado do dia-a-dia a favor da poesia diária da agência do encontro e do conflito, no qual a subjetividade é constantemente dissolvida e reconstruída” (MCLAREN, 2001, p. 44).

Apesar de ser extremamente importante analisar suas pesquisas atuais, esta investigação procura abordar as ideias teóricas do autor no reconhecimento de uma educação multicultural crítica ou pedagogia crítica. Apesar do autor questionar as análises dos teóricos críticos em relação ao não desenvolvimento de “uma filosofia pública que integre questões de poder, de política e de possibilidade, com relação ao papel que as escolas podem desempenhar como esferas públicas democráticas” (MCLAREN apud BARREIROS, 2005, p. 198), o multiculturalismo revolucionário apresenta pontos de interseção com a teoria crítica.

Embora as críticas do autor, em relação aos teóricos críticos, não irem além da linguagem da crítica e da dominação, além de não desenvolverem uma compreensão de forma abrangente da identidade e da experiência, Barreiros (2005, p. 100) destaca que uma educação multicultural crítica ou pedagogia crítica “contesta veementemente a persistência da desigualdade de raça, gênero e classe”. É a partir deste ponto que esta investigação procura abordar com determinação o multiculturalismo crítico e a pedagogia crítica.

Segundo Candau e Leite (2006), Peter McLaren não procura negar a pedagogia crítica ou as ideias dos teóricos críticos e sim ir além dela no multiculturalismo revolucionário, ou seja, busca atualizá-la e ampliá-la. Nesta investigação, o multiculturalismo crítico ou interculturalidade crítica seria uma possível abordagem de valorização da diversidade cultural no interior das escolas e a pedagogia crítica, um referencial baseado nos conceitos teóricos de Adorno, relacionados com a razão emancipadora que possibilite a autonomia de um indivíduo crítico no meio social.

Além disso, a pedagogia crítica, na educação musical, promove um diálogo crítico entre os alunos e educadores musicais, que identifique as diferenças como construções sócio históricas e que promova a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos, característica que também é preconizada na interculturalidade crítica.

1.1.2 Educação Musical Multicultural

O termo multicultural, em junção com a educação musical, sugere uma discussão relacionada com a diversidade, que é tão presente nas questões do multiculturalismo. Contudo, a palavra multicultural, segundo Canen, Arbache e Franco (2001) talvez não assegure, por si só, a presença do multiculturalismo como temática central de teses e dissertações elaboradas.

Um número reduzido de investigações, entre 1986 a 1998, relacionado às categorias multiculturalismo/interculturalismo confirmaram a análise das autoras de que questões de pensamento multicultural, não se configuraram e não foram consideradas potenciais multiculturais críticos, como campo de reflexões explícitas na produção das pesquisas.

Em investigações relacionadas com o ensino de música, a educação musical multicultural é um conceito criado por vários autores como Elliott (1990), Anderson e Campbell (1996), Volk (1998) e Walker (2000). A partir da década de 1980, segundo Almeida (2009), os artigos de educação musical priorizavam o tema inicial do

multiculturalismo, que fazia ligação com questões de raça. Posteriormente, os autores apresentam em seus artigos, uma abordagem multicultural baseada nos percentuais de imigrantes que compõem a população americana.

Para Walker (2000), o multiculturalismo significa, inevitavelmente, uma finalização ou uma grande mudança na cultura hegemônica estável, além de afirmar que o multiculturalismo tem como essência a diferença entre tradições, crenças e práticas de uma cultura.

O autor destaca que a discussão entre a educação musical e o multiculturalismo enfatiza dois tópicos importantes que são: as práticas culturais que constituem a origem do que chamamos de cultura e a história institucional da educação musical.

Ao mencionar questões relacionadas com o multiculturalismo, Walker (op. Cit.) afirma que, essencialmente, o multiculturalismo é relacionado com diferenças entre tradições, crenças e práticas. Essas diferenças, segundo o autor, podem acarretar problemas de compreensão de uma cultura tradicional confinada em outra. Nas disciplinas de Etnomusicologia e Antropologia, os debates e discussões relacionados com tais dificuldades de compreensão de outras culturas vem se arrastando por anos.

O autor destaca que:

Cada cultura produz maneiras especiais de explicar e pensar sobre o ambiente social, espiritual e físico, e muitas sociedades vivem em distintas condições diferentes das de muitas outras culturas contribuindo ainda mais para a sua individualidade e singularidade¹³ (WALKER, 2000, p. 35, tradução nossa).

O ensino de multiculturalismo na música, para o autor, é um assunto complexo, que envolve situações como as dificuldades de relacionamento entre imigrantes estrangeiros e americanos nos Estados Unidos e adultos tentando entender os gostos musicais dos adolescentes, além de seus estilos de vida.

Walker (2000, p. 37, tradução nossa) afirma que: “Nós estamos vivendo em uma sociedade onde a tradição faz um contato diário com o novo e o não-tradicional¹⁴”. O autor afirma que, geralmente, essas situações são a questão central do multiculturalismo na educação musical e se manifestam dentro de uma cultura.

Seguindo o mesmo conceito de Walker (2000), Volk (1998) afirma que as mudanças demográficas causam impacto sobre a educação musical.

¹³ Each culture produces special ways of explaining and thinking about the social, spiritual, and physical environment, and many societies live in distinctly different conditions from those of many other cultures further contributing to their individuality and uniqueness.

A multiplicidade de culturas dentro dos Estados Unidos faz um paralelo com a multiplicidade de suas músicas – tanto que Bennett Reimer chamou a América de um país com uma ‘cultura multimusical’. Como tal, os estudantes não só têm o direito a aprender sobre a herança musical ocidental da América, mas também para aprender a respeitar as músicas de seus vários subgrupos culturais e de aprender o suficiente sobre algumas dessas músicas para acessá-los se eles escolherem¹⁵ (VOLK, 1998, p. 5-6, tradução nossa, grifo da autora).

Para Elliott (1990), há uma certa resistência das pessoas entenderem, apreciarem ou desfrutarem a música de outras culturas. A tendência é utilizar a música como a separação de uma cultura da outra, destacando que, de fato, o currículo de educação musical ainda se encontra de caráter monocultural.

O autor busca analisar a cultura e o multiculturalismo como forma de se repensar a natureza da música e da educação musical. Elliot (op. Cit.) destaca que, no currículo de uma educação musical multicultural, as músicas seriam selecionadas e baseadas em fronteiras regionais de cultura, etnia, religião, função ou raça, o repertório escolhido teria um enfoque de uma perspectiva estética e os estudantes procurariam estudar músicas variadas com uma preocupação calcada em suas reações da incorporação desse repertório nos estilos americanos.

O currículo de uma educação musical multicultural, para o autor, seria uma forma específica de uma educação multiétnica além de a educação musical oferecer uma importante oportunidade em se transformar a perspectiva multicultural em realidade. Este currículo possibilita aos estudantes reconhecer e apreciar músicas de diferentes povos e culturas.

Anderson e Campbell (1996) destacam alguns benefícios ao se incorporar a abordagem multicultural na educação musical. Primeiramente, os autores afirmam que quando os estudantes introduzem uma variedade de canções vindas ao redor do mundo, suas experiências musicais são expandidas, auxiliando os estudantes a se tornarem receptivos para todos os tipos de expressões musicais.

O segundo benefício seria iniciar os estudantes a entender que existem várias expressões musicais tão sofisticadas quanto as deles em outras partes do mundo, o que evita um discurso de superiorização da música Euro-Americana clássica em relação a outras. O terceiro seria mostrar aos estudantes que eles podem descobrir diferentes maneiras e caminhos para se criar e construir música. O quarto e último benefício seria que, ao estudar variados

¹⁴ We are living in a society where the traditional makes daily contact with the new and non-tradicional.

¹⁵ The multiplicity of cultures within the United States is paralleled by the multiplicity of their musics – so much so that Bennet Reimer has called America a country with a “multimusical culture.” As such, students are not

tipos de músicas de outros povos e culturas, os estudantes desenvolvem uma grande flexibilidade musical, onde os autores utilizam o termo “polimusicalidade” para designá-la.

Tal habilidade torna os estudantes aptos a executar, ouvir e apreciar, de forma inteligente, variados tipos de música. Alguns educadores musicais enfatizam que, quando os alunos desenvolvem uma atitude positiva em relação à música de outros povos e culturas, além de apreciá-las inteligentemente, “eles se tornam mais flexíveis em suas atitudes em direção a outras músicas desconhecidas¹⁶” (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 3, tradução nossa).

O estudo de variadas músicas torna os estudantes conscientes dos aspectos de sua própria música, sendo importante salientar que, através das análises e dos estudos relacionados aos elementos musicais como melodia, timbre, ritmo, textura, dinâmica e forma de variadas músicas, os estudantes tornam-se capazes de aprender e desenvolver diferenciadas técnicas vocais e instrumentais.

Em relação à organização de um currículo musical multicultural, Anderson e Campbell (op. Cit.) destacam que há uma variedade de caminhos que os educadores musicais podem organizá-lo. Um currículo de experiências musicais multiculturais pode ser elaborado por meio dos conceitos básicos da música, em experiências como o canto, tocar um instrumento ou movimentos corporais por meio dela.

As pedagogias musicais de Dalcroze, Kodály e Carl Orff¹⁷ são consideradas excelentes métodos de desenvolvimento de experiências musicais multiculturais, assim como os corais, que podem utilizar um repertório com características de um estilo musical tradicional de uma determinada cultura. Os estudantes aprendem a pronunciar novas palavras, aprender a língua original do repertório utilizado de outras culturas e gestos ou movimentos corporais associados com as tradições locais de outras culturas.

Além da prática do canto, os estudantes também podem aprender a tocar instrumentos musicais de outras etnias como instrumentos musicais de culturas indígenas de várias partes do mundo, africanos, chineses e latino americanos. Os autores destacam que tais instrumentos se encontram disponíveis em algumas escolas americanas. Em outras instituições escolares, quando não há uma réplica original desses instrumentos musicais, os educadores musicais procuram criar instrumentos que simulem tanto a forma quanto o som real dos instrumentos.

only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn enough about at least some of these musics to access them if they choose.

¹⁶ [...] they become more flexible in their attitudes toward other unfamiliar musics.

¹⁷ São estes pedagogos musicais, da 1ª metade do século XX, paradigmas no âmbito da Educação Musical.

A prática de apreciação musical também se torna um importante componente para o desenvolvimento de experiências musicais multiculturais em qualquer instituição escolar. Além da apreciação, a criação de um contexto cultural ensina os estudantes na aprendizagem de suas músicas, seus costumes e tradições assim como a de outras culturas, desenvolvendo uma aprendizagem tanto das músicas, quanto das artes, pinturas, literatura, arquitetura e danças.

A educação musical multicultural, de acordo com os autores abordados, busca utilizar a perspectiva multicultural como justificativa do mosaico de várias culturas que compõem a população dos Estados Unidos. A reflexão de questões relacionadas com a diversidade cultural encontra-se presente na medida em que Anderson e Campbell (1996) enfatizam que

a educação musical multicultural reflete a diversidade cultural do mundo em geral e dos Estados Unidos, em particular, promovendo um currículo de música que inclua canções, peças coral, seleções instrumentais e a escuta de experiências representativas de uma ampla série de culturas-étnicas¹⁸ (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 1, tradução nossa).

A partir do conceito de educação musical multicultural, a investigação busca formular uma proposta de apreciação musical a partir de um repertório intercultural, que possa promover a ampliação dos referenciais estético musicais dos alunos, assim como ser um instrumento de aquisição de atitudes solidárias e respeitadas frente às diferenças.

Buscando ir além do que foi apresentado, a pesquisa pretende delimitar que a apreciação musical multi/intercultural se baseie na emancipação e ampliação do conhecimento musical dos alunos nas escolas de forma crítica e reflexiva, a fim de estimulá-los para a valorização da diversidade cultural e o respeito à diferença.

1.2 Problematicando a diferença: reflexões sobre universalismo x relativismo

Neste item, serão abordados apontamentos e questões sobre a problematização da diferença, no que se diz respeito aos direitos humanos. Embora seja um tema bastante complexo, busca-se abordar as ideias e pensamentos contrastantes de duas aporias conceituais relacionadas com a temática da diferença.

Esta investigação reconhece a complexidade desta empreitada. Para muitos, ancorar-se com autores como Canclini e Hall, Adorno e Rouanet, seria a prova de um ecletismo teórico

¹⁸ [...] multicultural music education reflects the cultural diversity of the world in general and of the United States in particular by promoting a music curriculum that includes songs, choral works, instrumental selections, and listening experiences representative of a wide array of ethnic-cultures.

reprovável. No entanto, entende-se que ambas as correntes, com suas tendências, auxiliam a que se possa avançar, fugindo dos exageros, tanto do universalismo engessado, quanto do relativismo ingênuo (NOGUEIRA, 2014).

Segundo Silva (apud KOFF; VALENTIM; CANDAU, 2011, p. 178), o conceito de diferença “refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade”. Essas diferenças, em alguns casos, são alvos de situações de discriminação, perseguição e até eliminação física. A hostilidade primária nos seres humanos gera grandes dificuldades na relação com estranhos ou estrangeiros (BUENO, 2013).

Como exemplo, poderíamos mencionar Auschwitz. Segundo Adorno (2012, p. 119), “ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. O autor enfatiza que milhões de pessoas inocentes foram assassinadas de forma planejada, sendo de extrema importância desbarbarizar a educação. O autor define a barbárie da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2012, p.155).

Bueno (2013) afirma que a abordagem de Adorno e Horkheimer (2006), em questões relacionadas com preconceitos, é amplamente promissora,

uma vez que remete suas causas a uma dinâmica emocional relacionada com os agentes do preconceito (e não com suas vítimas). O contato com o diferente, sob aspectos étnicos, raciais, nacionais ou de gênero, mobiliza conteúdos internos reprimidos, em grande parte inconscientes e, portanto, desconhecidos ao próprio sujeito. Esses conteúdos, em virtude de sua condição ameaçadora, são racionalizados e projetados nas vítimas do preconceito, que então passam a ser consideradas sujas, promíscuas, inferiores etc. (BUENO, 2013, p. 326).

A problematização da diferença, nesta investigação, será pensada na oposição das aporias *Universalismo versus Relativismo* e *Universalismo versus Particularismo*, pois, no multiculturalismo, é de extrema importância enfatizá-las por colocarem em pauta questões

relacionadas com igualdade e diferença, direitos humanos, além de promoverem debates relacionados à identidade e seu reconhecimento na sociedade.

Na educação, em relação à cultura escolar, há uma priorização ao comum e homogêneo, o que resulta na dificuldade de se trabalhar, em instituições escolares, questões relacionadas com as diferenças.

A partir disso, é possível se ater ao universalismo, característica fundamental do Iluminismo¹⁹, que tem como princípios basear-se em ideias homogêneas, solicitar a existência de valores e acreditar que a noção de direitos humanos tem relação direta com a dignidade do ser humano e a um mínimo ético que não poderá ser reduzido.

A perspectiva universal também representa um dos fundamentos do projeto filosófico da modernidade. Atualmente, suas intenções em intervir na sociedade podem ser vistas ao tornar-se cada vez mais pragmática, confrontar-se com culturas divergentes e participar de debates que possam viabilizar e beneficiar um modo de pensar universalista na sociedade contemporânea.

Bueno (2012, p. 100) afirma que a perspectiva universalista “sem menosprezar o valor das particularidades culturais, almeja o acesso de todos aos padrões culturais e linguísticos cultos, de tal maneira que o acesso a códigos mais ricos permitam a crítica e a transformação da realidade”.

Para Rouanet (1993, p. 69), os partidários do universalismo são capazes de defender-se com bons argumentos, pois a universalidade é um pano de fundo “graças ao qual podemos medir a distância que separa condições particulares de vida da condição genérica de uma humanidade plenamente livre. Os homens particulares são o que são; o homem genérico é tudo aquilo que esses homens não são ainda” (op. Cit., p.69).

Em contrapartida, de uma maneira mais radical, existe a vertente relativista que, enquanto existirem grupos sociais ou minorias com propósitos de sociedade diferenciados, afirma ser impossível estabelecer um ponto de vista único e universal em relação ao conhecimento, à moralidade e à justiça. O relativismo encontra-se na diversidade, onde há uma interação das identidades culturais em um espaço social. Sua noção de direito tem estrita relação com o sistema político, econômico, social, cultural e moral de uma sociedade.

Os relativistas contestam a validade universal do saber, questionam a existência de normas e princípios éticos universais, além de afirmarem que o universalismo elimina as

¹⁹ Adorno e Horkheimer (1983) conceituam o iluminismo como um pensamento criado no Século XVIII, que tem por objetivos livrar o mundo do feitiço, livrar os homens do medo e da obscuridade e dissolver os mitos e anular a imaginação por meio do saber.

diferenças. A utopia universalista defende a igualdade considerada, para os relativistas, ilusória na medida em que se refere apenas aos direitos legais, administrativos e formais de um indivíduo, não se aplicando em questões relacionadas com desigualdades sociais, econômicas ou culturais.

Esta igualdade também desconsidera as especificidades étnicas, históricas, identitárias – em suma, a diferença – que torna o espaço social heterogêneo. Cega a estas diferenças, esta igualdade é, na verdade, discriminatória (SEMPRINI, 1999, p. 93).

Rouanet (1993) afirma que, atualmente, há uma crítica incontrolável contra o universalismo a partir de determinadas particularidades²⁰, que englobam aspectos como o homem universal, inserido na nação, na raça, no gênero e na cultura. Outros aspectos colocados pelo autor englobam o saber universalista relacionado com um grupo ou um determinado momento histórico e a moralidade universal, relacionada com fundamentos etnográficos ou históricos.

Sendo a particularidade utilizada para decretar que toda moral é relativa a uma totalidade histórica ou grupal, então é possível classificar três tipos de relativismos: *historista de época*²¹, no qual as normas variam de período a período; *racial*, onde a moral, dependendo do país, poderá ser radical, puritana, repressiva ou flexível e o *cultural*.

O relativismo *cultural* prioriza que toda moralidade se enraíza na cultura, sendo a única fonte de validade. Rouanet (1993, p. 85-86) limitou-se na crítica a esse relativismo, na medida em que “todos os julgamentos morais são culturalmente condicionados, o que limita sua validade para o contexto em que se originam e impede qualquer tentativa de medir e comparar as diferentes culturas, pois não há padrões transculturais de avaliação”.

Bueno (2012) também afirma que sob os enfoques rigidamente relativistas, que defendem a valorização absoluta das diferenças culturais, é impossível avaliar em relação ao grau de autonomia individual que determinada cultura proporciona a seus membros. A valorização absoluta, segundo o autor, é positivista e antidialética, “uma vez que revela incapaz de transcender as formas particulares de existência, rumo a um vir-a-ser que possa reconciliar os homens com o que podem e devem ser” (BUENO, 2012, p.96).

²⁰ Segundo Rouanet, podemos considerar como particularidades nação, gênero, cultura, religião, raça, identidades, época, *episteme* e paradigma. As três últimas são defendidas por estudiosos e discípulos de Foucault e Kuhn.

²¹ Rouanet define *historista* a atitude ou posição teórica que rejeita o universalismo e exalta uma particularidade em questão.

Pierucci (1999), ao discutir sobre o charmoso culto da diferença, afirma que o homem de esquerda, ao optar pela diferença como um critério de opção política, ainda terá que complementar com a afirmação da igualdade, o que não acontece ao homem da direita, pois para ele, a opção pela diferença já é suficiente para demarcar os terrenos ideológicos.

“Em outras palavras, para quem é de esquerda a opção pela diferença, no fundo, significa ‘diferença com igualdade’, o que elitiza o discurso, pois necessita de explicações complementares, trabalho adicional que a direita não precisa fazer” (BUENO, 2012, p.98, grifo do autor).

Segundo Piovesan (2006), existem diversos tipos de relativismo cultural. O *radical*, enfatizado por Sacristán (2002, p. 113), defende que as crenças de uma cultura não podem ser compreendidas a partir de outras, destacando que “nada é alheio à cultura, aos significados que a compõem e aos que cada um elabora”. No *forte* relativismo cultural, a cultura é a principal fonte de validade da moral. No relativismo cultural *fraco*, considera-se a ideia de que a cultura é uma importante fonte de validade de uma regra moral.

A partir disso, é possível analisar que a visão de Rouanet (1993) refere-se ao relativismo cultural *forte*, não explicitando em seu texto os outros dois, o que dá uma impressão equivocada de relativismo. O mesmo se procede, segundo Piovesan (2006), com o universalismo, que, dependendo do mínimo ético que se alcance, podemos classificá-lo da mesma forma.

Em relação a aporia *Universalismo versus Particularismo*, é aceitável afirmar que a particularidade corresponde a uma entidade coletiva, como o povo, a tribo, a nação, a classe e a cultura, sendo o indivíduo um produto de seu contexto e de sua comunidade. A partir dessa perspectiva, o antiuniversalista relativiza tanto o saber universal quanto a moral, sendo as normas apenas de um povo ou nação, sem valorização dos aspectos das demais culturas.

Observa-se que existe uma tensão entre as perspectivas particularistas e universalistas. Entretanto, esta pesquisa questiona se essas críticas sejam apenas pontos de vista diferentes entre as vertentes mencionadas anteriormente. Para exemplificarmos as tendências, Bueno (2012), afirma ser válido apontar equívocos naqueles que cultuam o relativismo de valorização das particularidades em detrimento da universalidade. Hall (2011) enfatiza que, com a globalização, o nacionalismo e o particularismo são perspectivas arcaicas, sendo os valores cada vez mais universalistas na modernidade. Por outro lado, Candau (2000) questiona que o universalismo deve ser continuamente questionado, para que não se torne anacrônico.

É possível considerar que há um dilema em relação às normas que regem os direitos humanos. Afinal, elas têm um sentido universal ou culturalmente relativo? Neste caso, é válido recorrer a Santos (1997) para questionar sobre o tema dos direitos humanos em defesa de grupos oprimidos, que foram vítimas de Estados capitalistas autoritários. O autor comenta que, através dessas lutas, criaram-se discursos contra hegemônicos e diálogos interculturais de direitos humanos, que atualmente fazem parte da construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos.

Santos (op. Cit.) destaca que a concepção multicultural parte de premissas como: a) a superação da discussão entre universalismo e relativismo cultural, por considerá-la falsa para uma concepção emancipatória dos direitos humanos; b) nem todas as culturas concebem concepções de dignidade humana como direitos humanos, apesar de todas as possuírem; c) as culturas são incompletas e problemáticas devido a existência de uma pluralidade de culturas, onde é necessária uma conscientização de que essa incompletude auxilia no diálogo intercultural; d) cada cultura possui uma visão diferenciada de dignidade humana e há uma questão tendenciosa de divisão das culturas pelos princípios competitivos da igualdade e da diferença, em que se identificam os paradoxos de que nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças, segundo o autor, são desiguais.

De acordo com as tendências explicitadas, em relação à problematização da diferença, é necessário repensar, diante da atual situação de incerteza e perplexidade, a função da escola e os conhecimentos a serem trabalhados. O cruzamento de culturas, que existe nas escolas, faz com que os educadores musicais precisem se moldar à inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vivem na atualidade.

As instituições escolares podem ser consideradas como o lugar de “mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento singular das novas gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p.2). O espaço escolar, como um cruzamento de culturas, remete a um questionamento à qual tendência o educador precisa se moldar no cotidiano escolar. Entretanto, tais tendências são importantes para que os educadores possam analisar tanto os pontos positivos quanto os negativos em cada uma delas.

Esta pesquisa destaca tanto aspectos negativos e positivos das concepções universal e relativista. Como aspecto negativo, a universalidade simplifica as diferenças e desconsidera a diversidade cultural que, atualmente, é visível no contexto escolar. Por aspectos negativos em relação ao relativismo, Pierucci (1999) destaca que o homem de esquerda, ao defender a causa das diferenças por meio do discurso *diferentes, mas iguais*, corre sérios riscos de ser mal-interpretado.

Bueno (op. Cit., p. 98) complementa que, até “mesmo o mais aguerrido militante de esquerda, que apaixonadamente abrace a causa da diferença, não poderá renunciar ao campo epistemológico da universalidade, caso não queira que seu discurso incorra no irracionalismo do qual acusa a direita”.

A defesa radical do relativismo cultural, onde se afirma que tudo é cultura e todas as culturas são igualmente legítimas, difunde-se uma ideia fechada e homogênea de que cada cultura pode ser falsa e até mesmo perigosa.

Por um lado, ao exagerar as diferenças entre o desenvolvimento dos diversos grupos humanos até o ponto de negar a possibilidade de comunicação, compreensão e valorização dos costumes, normas e ideias alheias, é alimentado tanto o isolamento, quanto os nacionalismos e fundamentalismos, que provocam a um tempo a opressão interior da dissidência e o confronto exterior com os povos diferentes, os estrangeiros. Por outro lado, impede-se um dos pilares básicos do progresso satisfatório da humanidade, o enriquecimento através da comunicação das diferentes experiências, procedimentos, fracassos, erros e aquisições dos diferentes grupos humanos. (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p.9).

Este tipo de relativismo subordina os direitos dos indivíduos em relação às tradições da coletividade. “Toda cultura é uma construção humana contingente, e por isso tão digna de respeito quanto susceptível de crítica e transformação” (Ibid.). Como um aspecto negativo, seria importante analisarmos uma segunda concepção de relativismo, que se refere à concepção pós-moderna denominada pluralismo intercultural (PÉREZ GÓMEZ, 1994). Esta concepção de relativismo, não promove um enriquecedor debate intercultural, e sim a lógica do consumo por meio da globalização do mundo da informação, que destrói a cultura, pois não pretende converter os homens em indivíduos autônomos, mas em bons consumidores.

A proposta que a pesquisa defende é o enriquecimento do indivíduo, constituído de experiências, vivências, pensamentos, desejos e afetos. “Sempre que tal enriquecimento do sujeito requer estruturas democráticas que favoreçam e estimulem os intercâmbios culturais mais diversificados, a reivindicação do sujeito supõe a um tempo a defesa da liberdade pessoal e o desenvolvimento da comunidade” (PÉREZ GÓMEZ, p.13).

A escola deve facilitar o desenvolvimento da razão nos estudantes, para torná-los críticos de suas próprias condutas e conceitos. As diferenças devem ser interpretadas, reproduzidas e recriadas, de forma democrática, por meio de debates que superem

a ruptura clássica que estabeleceu a modernidade entre a razão e o sujeito, ampliando o sentido do racional para incluir a modernidade entre a razão e o

sujeito, ampliando o sentido do racional para incluir a complexidade e multiplicidade, a ambiguidade, incerteza e tensão do pensamento e da cultura humana, e propor sua utilização não para orientar a História, ou a produção econômica, por exemplo, à margem e por cima do indivíduos, mas como instrumento insuperável para provocar a subjetivação, a emergência do sujeito capaz de se tornar agente consciente de interpretação, criação e transformação (Ibid.).

Para a valorização da diferença, não há necessidade de se negligenciar a universalidade. É imprescindível considerar que, caso houvesse tal negligência, a diferença ficaria relegada à violência sinistra do fascismo, “que agride, sem reconhecer possíveis traços de familiaridade, ou a ‘projeção positiva’, que, na simulação de uma pureza absoluta, fica igualmente impedida de assumir sua humana perfeição” (BUENO, 2012, p.102, grifo do autor). Contudo, também não há a necessidade de negligenciar o relativismo, pois há necessidade, também, da ampliação de um diálogo intercultural para uma maior conscientização da existência da diversidade cultural por parte dos indivíduos.

2. A PEDAGOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A questão de se teorizar e desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiências mais abertas entre alunos e educadores musicais, torna-se sugestiva e problemática ao mesmo tempo. A necessidade de se questionar como as experiências humanas estão sendo construídas, contestadas e legitimadas nas escolas, assim como uma organização de experiências pedagógicas, que desenvolvam métodos de aprendizagem mais reflexivos, críticos, investigativos e coletivos, tornam-se um grande desafio no contexto educacional.

Para se vencer tal desafio,

os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas (GIROUX, 1997, p. 124).

Ao examinar as escolas a partir de seus contextos históricos, a pedagogia crítica apresenta contradições importantes relacionadas à análise tanto positivista, quanto não-histórica e despolitizada, que críticos liberais e conservadores utilizam em seus discursos encontrados nos cursos superiores de educação.

O surgimento de uma teoria radical definida como “teoria crítica da educação”, gerou preocupações relacionadas com a centralização da política e do poder, no que diz respeito ao funcionamento das instituições escolares. A produção de trabalhos elaborados pelos teóricos críticos baseia-se na construção da subjetividade dos estudantes, na economia política da escolarização, no Estado, na educação e na representação de textos.

Alguns teóricos educadores críticos ainda procuram inspiração nas escritas dos membros da Escola de Frankfurt. Os frankfurtianos elaboravam trabalhos eticamente esclarecedores de análise freudo-marxistas. “Nos Estados Unidos, a Escola de Frankfurt de teoria crítica está atualmente fazendo novas incursões na pesquisa social e influenciando inúmeras disciplinas, tais como a crítica literária, a antropologia, a sociologia e a teoria educacional” (MCLAREN, 1997, p. 191).

Neste capítulo, busca-se abordar, inicialmente, o contexto histórico em que está inserida a origem da Teoria Crítica, explicitando o pensamento do grupo de intelectuais da Escola de Frankfurt, assim como as influências no âmbito da Filosofia na época, como forma de valorizar as contribuições do filósofo Theodor W. Adorno na educação que, basicamente,

privilegiam a formação de indivíduos conscientes, emancipados e livres na sociedade. Posteriormente, o conceito de pedagogia crítica será analisado, citando seus princípios fundamentais e metodologia.

Um estudo sobre as contribuições da pedagogia crítica na educação musical e a atuação dos educadores musicais como intelectuais transformadores serão analisados neste capítulo, por compreender a importância de um diálogo entre os educadores musicais e os alunos. A inserção das experiências e vivências musicais dos estudantes, na aprendizagem musical, como base significativa nas práticas pedagógicas dos educadores musicais, auxilia nesta investigação, na primeira etapa da pesquisa de campo, que analisa as preferências, as práticas de frequência e eventos musicais dos alunos.

2.1 Teoria Crítica: Introdução histórica

A necessidade de uma educação musical que privilegie a autorreflexão crítica no processo de formação de sujeitos emancipados e livres e as contribuições do filósofo Theodor W. Adorno na educação auxiliam no contexto desta investigação, onde a Teoria Crítica assumida pela Escola de Frankfurt é utilizada como recurso teórico.

Em 1923, dava-se início à fundação do Instituto de Pesquisas Sociais pelo economista austríaco Carl Grünberg, com um projeto teórico inicial de caráter fortemente marxista e posteriormente com investigações de um projeto filosófico e político único. Com a colaboração de um grupo de intelectuais, elaborou-se a criação de uma teoria crítica que denunciava uma urgente transformação da sociedade.

Originalmente, cogitava-se chamar de Instituto de Marxismo, que integraria questões socialistas relacionadas com as reflexões acadêmicas, o qual era vinculado à Universidade de Frankfurt. Em 1930, Max Horkheimer assume a direção do Instituto e, juntamente com um grupo de pesquisadores, elaboraram uma análise crítica da sociedade burguesa contra questões relacionadas ao fascismo, no âmbito capitalista e ao stalinismo, no âmbito socialista.

O grupo de pensadores intelectuais marxistas e alemães divulgou, através da Revista de Pesquisa Social, suas intervenções teóricas contra os problemas, segundo Pucci (2001) de caráter filosófico, social, cultural e estético gerados pelo capitalismo tardio. Essas intervenções influenciaram o pensamento ocidental entre os anos de 1940 a 1970, sendo a Revista considerada como um dos principais documentos de registro do pensamento do Instituto de Pesquisa Social.

Considerados como o grupo de pensadores da Escola de Frankfurt, denominação tardia do Instituto de Pesquisa Social, destacam-se como principais pensadores: 1) Max Horkheimer, coordenador da Escola do período entre 1930 a 1967; 2) Herbert Marcuse, conhecido no Brasil na década de 1970 pela publicação de suas obras no país; 3) Theodor W. Adorno, que substituiu a coordenação de Marcuse na Escola de 1967 a 1969 e ingressou no Instituto no final da década de 1930; 4) Walter Benjamin, bolsista da Escola no período de 1933 a 1940; 5) Jürgen Habermas, único pensador ainda vivo, que posteriormente se afastou da Escola.

Pucci (2001) afirma que a expressão *teoria crítica* foi utilizada para substituir o termo *materialismo histórico*, terminologia difundida pelo marxismo ortodoxo e hegemônico na época. A expressão *teoria crítica* se consagrou por meio de um artigo de Max Horkheimer, ao afirmar que “a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista” (PUCCI, 2001, p. 15).

Giroux (1986) afirma que a formulação da Teoria Crítica de uma pedagogia radical, na qual o autor utiliza a expressão para adjetivar uma teoria que desafie o paradigma tradicional pedagógico vigente nas escolas, foi reforçada por membros da Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e Marcuse, no período de 1930 a 1953.

O grupo, de orientação marxista, nega alguns princípios tradicionais da teoria de Marx como a inevitabilidade histórica, a primazia do modo de produção na construção da história e a noção de que a luta de classes, assim como os mecanismos de dominação, ocorre, principalmente, dentro dos limites do processo de trabalho. (SHULTZ, 2001).

Os teóricos da escola frankfurtiana julgam esses princípios marxistas e condenam o positivismo por retirar a historicidade dos acontecimentos e por rejeitarem o conceito de cultura autônoma independente de processos políticos e econômicos. O papel da cultura na sociedade foi a maior preocupação do grupo, sendo que sob o sistema capitalista, a cultura atendia às exigências do pensamento positivista, reduzindo-a a uma mera indústria produtora de bens de consumo (SHULTZ, 2001).

A Teoria Crítica “considera o conhecimento na dialética da prática transformadora das relações sociais vigentes” (GOMES, 2010, p.288), onde a Escola de Frankfurt promove investigações, de natureza crítica, relacionadas com os processos imanentes de dominação da sociedade, além de enfatizar os obstáculos e as possibilidades de emancipação social.

Como temas filosóficos, os pensadores frankfurtianos escreveram sobre críticas à razão iluminista, dialética negativa, particular concreto e verdade inintencional. Por temas culturais, escreveram sobre a Indústria Cultural, semiformação e sobre cultura e civilização. A abordagem social foi elaborada a partir do indivíduo e da sociedade, sociedade unidimensional e sociedade administrada.

Os temas estéticos²² partiram de ensaios como forma, constelação, experiência estética, mimese e racionalidade na obra de arte. Por temas psicológicos, os autores elaboraram textos sobre personalidade autoritária, preconceito e antissemitismo (PUCCL, 2001). Do ponto de vista da Filosofia, o pensamento desse grupo de intelectuais está inserido em um contexto particular do período entre o século XVII e o século XX, com proximidades com a psicanálise. Segundo Pucci (2001, p. 15), “mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram criticamente e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud”.

No século XVII, há um interesse pelas descobertas e invenções da razão. Kant afirma que a razão aponta para a emancipação do homem, já que ela faz com que cada um seja capaz de pensar por si, sem a intervenção do outro. Hegel possui interesse em compreender a vida humana em sua totalidade, fazendo um resgate da razão iluminista. A partir do significado de vida herdado do Romantismo, que revela a vida como a totalidade e a essência das coisas, Hegel repensa o conceito da razão iluminista ao incorporar o movimento interno das coisas para que se possa compreender a vida, mesmo que a razão ainda seja o fundamento de tudo (PUCCL, 2001).

A contribuição de Sigmund Freud juntamente com as interpretações do marxismo, permitiu aos pesquisadores da Escola de Frankfurt uma nova compreensão da sociedade contemporânea, que levava em conta, além das estruturas básicas da sociedade, a dinâmica elaborada pelos indivíduos nela inseridos. A psicanálise não conseguiu resolver problemas como repressão e autoritarismo. Entretanto, os frankfurtianos acreditavam que ela fornecia um poderoso conjunto de fundamentos contra as teorias psicológicas e sociais. Adorno (apud Giroux, 1986) procurava exaltar os aspectos negativos e críticos da psicanálise, como forma de utilizá-las contra essas teorias.

Embora os frankfurtianos aceitassem a noção freudiana de que o preço que a civilização paga seja através da renúncia da realidade, Marcuse (apud Giroux, 1986, p. 52)

²² Um estudo sobre os ensaios estéticos será aprofundado no próximo capítulo desta investigação.

“argumentou que o princípio da realidade se referia a determinada forma de existência concreta, ao passo que a pobreza ditava legitimamente a repressão dos instintos”.

Em Marx, os frankfurtianos se espelham na apresentação da face opressora do trabalho, que subjuga os homens, submetendo-os a um real estado de miséria. Somando-se a isso, há o choque frente ao horror do domínio da razão tecnológica, emergido da Primeira Guerra Mundial. Como principais características do pensamento desses intelectuais, faz-se uma relação entre a autonomia intelectual, a análise crítica e ao apelo humanístico.

Ao retomarem a discussão sobre a civilização e suas complexas relações, os intelectuais acreditam na transformação da teoria em práxis. Porém, a Escola não apresenta pretensões de criar um pensamento único, restrito e fechado e sim, exercer um papel de denúncia da realidade, suscitando uma temática para análise conjunta, podendo ser reaberto.

Para que isso aconteça, os frankfurtianos buscam analisar um determinado assunto sob a forma de ensaios e artigos, que tem como proposta serem inacabados e incompletos, diferentemente de um livro, que se encerra em direção a conclusões. A partir do pensamento de Kant, propõe-se abordar o ideal da emancipação de um indivíduo, sendo o século XVIII considerado o século das Luzes ou do Iluminismo. Além disso, há o termo Esclarecimento para designá-lo, sendo bastante utilizado por alguns autores brasileiros.

A própria noção do termo Iluminismo, Ilustração ou Esclarecimento, traduz a ideia de um período cujo objetivo principal era libertar o homem da ignorância, da obscuridade e da falta de conhecimento. Para Kant, os homens de sua época não são esclarecidos, porém, abre-se um campo no qual os indivíduos podem lançar-se livremente a trabalhar, diminuindo-se assim, os obstáculos ao esclarecimento geral.

Em relação à atualidade da proposta de Kant, busca-se articular a emancipação da humanidade com as reflexões e críticas de Theodor W. Adorno ao sistema capitalista, que acaba por converter a ciência e a educação em força produtiva, estando o processo educacional à mercê da economia e da lógica do capital.

O pensamento de Adorno, em referência ao homem, está em sua capacidade de reflexão crítica, em sua liberdade e autonomia. Através de suas ideias, pode-se pensar em uma educação que possibilite aos indivíduos uma autorreflexão crítica, além de uma autonomia intelectual e política, formando indivíduos conscientes que intervenham e atuem na sociedade sempre que necessário.

Uma educação através de um diálogo crítico entre as culturas, nas escolas, auxilia na troca de experiências entre professores e alunos, através de uma postura dialógica por ambas

as partes, tornando-os mais democráticos. Devido a isso, a educação tem papel fundamental de contribuir para a formação dos sujeitos na sociedade.

O filósofo, sociólogo, musicólogo e crítico da cultura Theodor W. Adorno publicou o livro *Dialética do Esclarecimento*, em 1947, juntamente com Max Horkheimer, sendo considerado, segundo Gomes (2010), o marco representativo de mudança de sentido das ideias da teoria crítica. O autor afirma que o livro, como ideia inicial, busca uma reflexão a respeito do conceito de esclarecimento a partir do ensaio sobre indústria cultural, e sobre a análise do antissemitismo.

O estudo da *Dialética do Esclarecimento* tem como principal objetivo compreender porque a racionalidade das relações humanas produziu um sistema social que não instaure uma sociedade onde homens e mulheres podem ser livres e iguais. Apesar de Adorno (apud Pucci, 2001) não ter escrito nenhum livro específico sobre educação, encontram-se em seus textos ensaios sobre questões educacionais. O autor parte de três perspectivas, sendo que na primeira, o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, já que “elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade” (PUCCI, 2001, p. 21).

A segunda perspectiva afirma que o pensamento adorniano é ambivalente, o qual “permite ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente” (Ibidem). A terceira e última perspectiva possibilita indagar a realização da educação na atualidade, por meio do pensamento adorniano ser compreendido como uma práxis negativa da educação onde, em sua configuração contemporânea, “o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade que ele investiga” (PUCCI, 2001, p. 22).

O conceito de Teoria Crítica, segundo Gomes (2010), empregado por Adorno e Horkheimer, demonstra a importância de dois princípios fundamentais: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. Na concepção de teoria crítica de Adorno (apud Gomes, 2010), fica clara a ideia de que não faz mais sentido uma teoria emancipadora da consciência de classe operária. Adorno, segundo Gomes (op. Cit., p. 290), a substituiu pela *teoria crítica da semiformação* da classe burguesa vigente, “decifrada em sua forma social determinada, entre outras coisas, como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social”.

O desafio que Adorno (apud Gomes, 2010) apontava era como ser capaz de esclarecer e emancipar um sujeito do conformismo ao qual está submetido pela semiformação. Como resposta, para que um sujeito saia desse processo de manipulação, alienação e

enclausuramento, Adorno (op. Cit.) afirma que a saída está “condicionada aos processos formativos (educacionais) capazes de proporcionar uma condição política, estética e cultural diferenciada” (GOMES, 2010, p. 291, grifo do autor).

A reflexão e o diálogo, a partir da educação como um processo para a emancipação e formação de um sujeito crítico, tornam-se indispensáveis para se questionar o processo educacional vigente, que não consegue avaliar criticamente suas consequências diante do agir humano. O processo educacional deve ser pensado como uma condição para a formação de uma racionalidade emancipadora, que possibilite a autonomia do indivíduo.

2.2 O conceito de Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica procura desenvolver categorias de investigação, analisa a escolarização e fornece uma teoria radical, ao mesmo tempo em que avança na teoria social. Entretanto, segundo McLaren (1997), por não constituir um conjunto homogêneo de ideias, os teóricos críticos buscam unir-se aos seus objetivos de fortalecer grupos sem poder e transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes.

Por ser revolucionária, a pedagogia crítica compromete-se com os oprimidos, tornando-se aberta a mudanças, onde um mundo radicalmente diferente pode se concretizar. Além disso, a pedagogia crítica

ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico *tikkun*, que significa ‘curar, consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário’. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar”’. (MCLAREN, 1997, p. 192, grifos do autor).

Considerada como um lugar de transformações, existem variados autores que definem as escolas como corporificações ideológicas de relações de cultura e poder (Giroux, 1997). Semprini (1999) a define como o local mais importante na formação de um indivíduo, criando um sentimento de coletividade e de pertencimento a um determinado grupo, a uma nação.

Sacristán (2002) destaca que a instituição escolar é um agente modernizador que amplia as referências culturais dos indivíduos que a frequentam. Para Giroux (1997, p. 124), “as escolas estabelecem as condições sob as quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades”. Para McLaren (1997), os teóricos educacionais críticos buscam desafiar qual o papel que as escolas representam no campo político e cultural. Eles as consideram não somente como locais de instrução, mas também como empreendimentos tanto políticos quanto culturais.

Os educadores críticos argumentam que a escolarização, por possuir uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais, as quais se confrontam em uma incessante luta por poder, deve ser entendida e analisada pelos professores, para que o seu papel seja capaz de unir conhecimento e poder, a fim de utilizá-los no desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos e ativos.

A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno *amadurecimento* de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável (SEMPRINI, 1999, p. 46, grifo do autor).

O indivíduo, referência essencial na modernidade, torna-se indispensável para que haja uma preocupação com a sua autonomia e liberdade. O reconhecimento pelos direitos dos indivíduos, o espaço para o exercício de suas liberdades e sua autonomia são percursos historicamente árduos e longos. Embora haja uma acusação aos excessos do individualismo, faz-se necessária a ideia de que esses direitos sejam uma realidade plena e para todos.

A liberdade e a autonomia devem ser valorizadas na educação, sendo que esta deve contribuir para fundamentá-las, ou seja, a educação deve “ser um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais e para a convivência pacífica com eles, pelo menos” (SACRISTÁN, 2002, p. 103).

A partir do conceito de liberdade e autonomia, busca-se refletir a educação como um processo para a emancipação e formação do sujeito crítico, sendo pensada como promoção da autonomia potencial de um indivíduo no meio social.

gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive de maior importância política. Sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2012, p. 141-142, grifos do autor).

A concepção de Adorno (op. Cit.) em relação à educação, possui uma relação direta com a formação política com base na democracia, constituída por sujeitos críticos, autônomos

e conscientes. McLaren (1997, p. 196) destaca que a pedagogia crítica define as dimensões políticas da escolarização e “compromete-se com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados”, ou seja, ela vai além do significado de escolarização.

Os autores buscam questionar não somente o que ensinam aos sujeitos, mas também procuram transformar as escolas como “agências que essencialmente legitimam relações e práticas sociais existentes, tornando-as normais e naturais-, desmembrando e reorganizando as regras e os códigos artificiais que compõem a realidade na sala de aula” (Ibid.).

Por se situar e lidar com inúmeros temas, a pedagogia crítica possui diferentes elementos como o libertador, o radical e o liberacionista. Alguns campos da pedagogia crítica incluem a pedagogia feminista, o construtivismo crítico, a educação multicultural e a teoria social pós-moderna. Há também um considerável interesse na área dos estudos culturais.

Os autores críticos afirmam que homens e mulheres vivem em um mundo repleto de contradições e divergências de poder e privilégio, sendo essencialmente não livres. Ao adotar teorias dialéticas, que reconhecem os problemas sociais como parte de um contexto interativo na estrutura social, o educador crítico percebe que o indivíduo e a sociedade estão intrinsecamente ligados, onde a referência a um deve significar referência ao outro.

A teoria dialética tenta provocar histórias e relações de significados e aparências aceitáveis, traçando interações do contexto à parte, do sistema ao evento. Desta maneira, a teoria crítica nos ajuda a concentrar simultaneamente em ambos os lados de uma contradição social (MCLAREN, 1997, p. 199).

A compreensão dialética da teoria crítica está fundamentalmente ligada pela ideia de construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias, opondo-se ao cerne da teoria educacional de centro que tem como visão as escolas como provedoras de habilidades e atitudes que tornam os alunos jovens capitalistas gananciosos.

A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação (MCLAREN, 1997, p. 200).

Em relação ao conhecimento escolar, a pedagogia crítica questiona quais são as funções sociais do conhecimento, pois o ponto crucial é que algumas formas de conhecimento possuem mais poder e legitimidade do que outras. A pedagogia crítica busca de que forma o

conhecimento é construído e procura analisar o *como* e o *porquê* de alguns conhecimentos terem prioridade na cultura dominante em detrimento de outros.

Já o currículo, para os autores críticos, é considerado como uma forma de *política cultural*, que “permite que o teórico educacional focalize as consequências políticas da interação entre professores e estudantes que vêm de culturas dominantes e subordinadas” (MCLAREN, 1997, p. 218).

A preocupação de Giroux (1997), em relação ao estudo acadêmico curricular, parte do seguinte questionamento: qual programa de estudo consegue sustentar a construção de uma política cultural? O autor busca analisar que conteúdos os professores devem utilizar em sala de aula e que intervenções efetivas podem ser alcançadas a partir dos processos de aprendizagem.

O autor simplifica que

tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas” (GIROUX, 1997, p. 166).

Giroux (op. Cit.) sugere um *grupo de trabalhos disciplinares*, constituído por estudantes de graduação e pós-graduação, que elaborem um trabalho em torno de um determinado assunto particular, sendo suas atividades apoiadas como uma forma essencial e legítima de um programa de estudo, para que se evite ser considerado como disciplina extracurricular. Além disso, o autor acredita que a organização do estudo acadêmico curricular deve ser definida por cinco temas: linguagem, culturas populares e subordinadas, teorização da formação social, história e pedagogia.

A linguagem deve ser vista como uma forma de aprendizagem tanto de instrução quanto de relações sociais particulares. Em muitas escolas acadêmicas, a linguagem (leitura, escrita, literatura, etc) torna-se o foco de concentração de um programa curricular. Apesar de tal preocupação ser importante, deve-se questionar a relação entre linguagem e poder, onde a aquisição de uma linguagem (inglês, matemática, teatro, física, etc) e o conhecimento adquirido, devem organizar e desorganizar a realização da experiência.

A relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização é o outro tema, que parte da necessidade de se compreender as experiências e tradições que os estudantes trazem, para entrelaçá-las com o conhecimento institucionalmente legítimo. “É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores

possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas (GIROUX, 1997, p. 167).

A teorização da formação social significa aprender a analisar situações concretas, onde os educadores devam avaliar os potenciais de ação enraizados nas práticas, elaborando um pensamento sobre a educação através de sua integração com a formação social circundante. Tal análise possui afinidades com as propostas da teoria social. Entretanto, a teorização da formação social procura argumentar a visão da teoria social, como um apelo por uma nova forma de discurso e linguagem curricular.

No tema história, busca-se uma compreensão de como as práticas pedagógicas possam ser entendidas como construções históricas que possuem ligação com as esferas econômicas, sociais e políticas em um determinado espaço e tempo. Destaca-se aqui, não só a natureza social e construída da escolarização, mas também elabora a sustentação de um pensamento crítico e de oposição.

A pedagogia é uma preocupação relacionada com o que se deve ser proposto e abordado no estudo acadêmico. Ela questiona que materiais e atividades possam ser incorporados na aprendizagem para dar um sentido de possibilidades alternativas. Além disso, a pedagogia analisa como poderiam ser organizadas as situações de aprendizagem, que tenham o poder de reduzir a violência simbólica da cultura dominante.

Os temas mencionados anteriormente são importantes para a construção da pedagogia crítica como política cultural. A necessidade de um discurso que incorpore formas de experiência nas quais educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais críticas, abertas, investigativas e coletivas, torna-se importante por evocar tanto críticas quanto possibilidades de aprendizagem nas escolas.

Giroux afirma que,

os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas (GIROUX, 1997, p.124).

Um questionamento de como as experiências humanas são construídas, contestadas e legitimadas, tem como importância teórica a criação de um discurso que possa desenvolver uma política mais abrangente da cultura e da experiência. Giroux (op. Cit.) enfatiza que o discurso a ser adotado nas escolas não deve ignorar a relação entre conhecimento e

aprendizagem e a experiência dos alunos, ou seja, que não desvalorize o capital cultural que possuem como base significativa para uma investigação escolar.

Para uma melhor compreensão, a investigação necessita abordar o conceito de capital cultural, que se refere às atuações, socialização, práticas de linguagem e valores. Representa a formação cultural como conhecimentos e habilidades passados de geração em geração. Segundo Bordieu (2007), o capital cultural foi imposto como uma hipótese relacionada com a desigualdade de desempenho escolar de crianças que se encontram em diferentes classes sociais.

O capital cultural pode existir no estado *objetivado*, que se apresenta como um produto da ação histórica, ou seja, retratos, livros, diplomas e outros objetos materiais. Além disso, no estado *objetivado*, o capital cultural

só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BORDIEU, 2007, p. 78, grifo do autor).

No estado *incorporado*²³, o capital cultural encontra-se como disposições de longa duração da mente e do corpo, pressupondo sua incorporação. Além disso, é transmitido de forma hereditária, de maneira dissimulada, inconsciente ou até mesmo invisível. O capital cultural no estado *incorporado*,

apresenta um *grau de dissimulação* mais elevado que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido. A economia das grandes coleções de pintura ou das grandes fundações culturais, assim como a economia da assistência, da generosidade e dos donativos, repousam sobre propriedades do capital cultural, das quais os economistas não conseguem dar conta (op. Cit., p. 75, grifos do autor).

Ao conferir um estado *institucionalizado* ao capital cultural, o certificado escolar permite uma comparação e, até mesmo, uma permuta entre os diplomados. Além disso, também procura “estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital

²³ O capital cultural no estado incorporado será novamente abordado no capítulo 4 desta investigação, pois o mapeamento do questionário será elaborado a partir do conhecimento das experiências musicais dos pais e/ou responsáveis dos alunos participantes. A investigação procura analisar se tais experiências influenciam nas preferências musicais desses alunos.

econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (op. Cit, p. 79). Essas estratégias de conversão do capital econômico em capital cultural, “são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital” (Ibidem).

Como resultado final, McLaren (1997, p. 224, grifo do autor) destaca que o certificado escolar permanece ligado a “um sistema injusto de trocas do capital cultural, que é eventualmente transformado em capital *econômico*, pois estudantes de classe trabalhadoras tem menores possibilidades de conseguir empregos com altos salários”. Para uma melhor compreensão, ao conferir o estado *institucionalizado* ao capital cultural, o desempenho acadêmico não representa a habilidade ou a competência individual, nem mesmo a falta de capacidade de estudantes desprivilegiados, mas sim uma depreciação da instituição escolar pelo seu capital cultural.

A partir do conceito de capital cultural dos estudantes, o qual nos mostra a sua importância e valorização pelos educadores nas escolas, busca-se o argumento de que “para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores²⁴” (GIROUX, 1997, p. 136).

Isto traz a ideia de que uma pedagogia de política cultural permite que os educadores, como intelectuais transformadores, compreendam como é organizada a produção cultural dentro das relações discrepantes de poder nas escolas e organizem estratégias direcionadas à participação de lutas sociais por escolas, como esferas públicas democráticas. Em relação à política cultural, Costa (2007) destaca a importância da política cultural no trabalho de professoras e professores de instituições públicas.

Professoras e professores que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente precisam pensar urgente e seriamente sobre a política cultural. Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. Estou convencida de que a efetividade de nossa participação dependerá, em alguma proporção, quem terá o direito de falar, onde e como, no próximo milênio. Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-os em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2007, p. 91-92).

²⁴ Um estudo detalhado sobre conceitos e definição de intelectuais transformadores, será abordado no item 2.4 deste capítulo.

A pedagogia crítica, como forma de política cultural, desenvolve um discurso de que as experiências vividas não são automaticamente concluídas a partir de determinantes estruturais ou sistemas de significações textuais previamente moldados.

Paulo Freire (apud GIROUX, 1997), afirma que o ato de estudar possui um sentido mais amplo com o mundo do que simplesmente relacionar-se com um texto. Exige uma investigação do conteúdo textual estudado e a compreensão de direcionamento sociológico e histórico do conhecimento.

Sacristán (2002) também enfatiza o conhecimento relacionado com o mundo ao explicitar que,

a experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma, ainda que possa ser ajudada ou provocada por outros. É a própria forma de se relacionar com o mundo: atua-se sobre ele e recebem-se seus efeitos [...]. As experiências obtidas a partir desse contato direto com o mundo externo têm diversas dimensões ou despertam em nós diferentes tipos de significados [...] (SACRISTÁN, 2002, p. 35).

A aquisição da experiência é ordenada, segundo o autor, pelo acontecer. O indivíduo adquire conhecimento ao aprender o significado de informações desordenadas e descontínuas. A informação não equivale a conhecimento e, por isso, não pode ser transformada em conhecimento. Para provocar a experiência, o sujeito necessita de uma aprendizagem ordenada da informação, que faça algum sentido no desenvolvimento do sujeito. A partir deste conceito, podemos visualizar o papel ilustrador da escola na aprendizagem do conhecimento.

A escola, dando mais um passo, com seus programas carregados de informação sistematizada, pode fazer com que o sujeito aprenda essa informação sem que tenha significado para ele, ou sem que lhe proporcione tudo o que poderia lhe dar. A aprendizagem passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem adquire, o que significa que ilumina algo novo, faz de outra forma ou com um tipo de compreensão mais profunda o que já se conhece por experiências prévias. Em outras palavras, é necessário ligar a informação proporcionada com a previamente existente, contextualizando-a subjetivamente. Esse enlace, que situa o novo em conexão com o anterior, pode ocorrer ou não de modo espontâneo. Compete à educação, orientada reflexivamente, que essa conexão aconteça, considerando as características e as condições que afetam os educandos. Esta é a regra básica da aprendizagem escolar. (SACRISTÁN, 2002, p. 211).

Faz-se necessário salientar a importância da escola como mediadora entre o social e o individual, além de promover uma educação musical crítica com visibilidade a uma formação voltada para a autonomia de educadores musicais, que tenham como discurso a transformação

de possibilidades humanas que se contrapõem às relações de poder, de opressão e discriminação nas escolas.

2.2.1 A contribuição da pedagogia crítica na educação musical

O currículo de uma pedagogia crítica, segundo Abrahams, “é composto de acordo com uma síntese que envolve filosofia, uma práxis da psicologia e/ou da teoria da aprendizagem” (ABRAHAMS, 2005, p.68).

A pedagogia crítica para a educação musical (PECEM), segundo Abrahams (2005), possui cinco princípios: 1) uma educação musical baseada num diálogo genuíno entre professor e aluno, que trabalham como parceiros em uma busca conjunta por uma crítica social transformadora e inclusiva do mundo; 2) ensinar e aprender Música com o objetivo de ampliar e transformar o modo com que os alunos e professores observam a realidade; 3) uma educação musical motivadora, onde a conscientização ocorre na medida em que professores e alunos permitem um saber musical que possui profundidade, indo além da retenção e memorização; 4) a educação musical como transformadora, na qual alunos e professores aprendem quando reconhecem uma transformação ou mudança na percepção; 5) uma educação musical considerada como política, ocorrendo situações de poder e controle em sala de aula, na escola e na comunidade.

Freire enfatiza que ao educador de opção democrática, é necessária autoridade e um certo limite ético adotado pela liberdade. “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 2004, p.105).

Não só por seus princípios, esta investigação baseia-se na pedagogia crítica. Ela também nos faz pensar em relação à identidade cultural dos educandos, exigindo valorização pela mesma na prática educativa. Freire (1997) enfatiza que o respeito se inicia no reconhecimento de nossa identidade, ou seja, em nosso modo de pensar, de fazer, de falar e de experimentar as diferenças. É a partir delas que conseguimos nos descobrir.

Mas devemos ter cuidado a uma certa tendência em se afirmar que o diferente nos é inferior. “Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças” (FREIRE, 1997, p.65).

Ao enfatizarmos a pedagogia crítica na educação musical, podemos condicionar o educador a respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2004, p.59-60, grifo do autor).

A partir disso, podemos inserir, na educação musical, a pedagogia crítica onde o processo de aprendizado baseia-se em um diálogo entre o professor de educação musical e o aluno como forma de emancipação e ampliação do conhecimento musical. Freire (2011) argumenta que uma educação através de um diálogo crítico entre as culturas, nas escolas, auxilia na troca de experiências entre professores e alunos, através de uma postura dialógica por ambas as partes, tornando-os mais democráticos.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (FREIRE, 2011, p.162, grifos do autor).

Através da PECEM, há a criação de um paradigma em função do reconhecimento das experiências e vivências musicais dos alunos, mudando assim as relações de poder em sala de aula, além de desafiar o modelo tradicional de práticas pedagógicas opressoras, bastante difundido no contexto educacional.

Apesar da pedagogia crítica preconizar o diálogo e a autonomia, busca-se analisar e questionar: de que forma ela poderia ser considerada como uma pedagogia musical? Moraes (2006) argumenta que, a partir dos conceitos de pedagogia crítica, existem várias formas de se analisar como ela estaria inserida na educação musical. Moraes (op. Cit.) cita que alguns autores consideram o cotidiano dos alunos como um ponto de partida para as práticas educacionais, apresentando uma clara identificação da pedagogia crítica como uma abordagem sociológica de educação musical.

Entretanto, outros autores assimilam os conceitos da pedagogia crítica como uma importante teoria que auxilie na formação de educadores musicais críticos, reformulando os currículos e desenvolvendo uma nova concepção de formação de professores. Para que a

pedagogia crítica seja considerada uma pedagogia musical, esta investigação parte na direção das próprias práticas pedagógicas musicais utilizadas pelo educador musical em sala de aula. “Somente o educador musical pode compreender as particularidades e complexidades do ato do ensino da música” (MORAES, 2006, p. 60).

As formas de se pensar a pedagogia crítica não estão sendo descartadas nesta investigação, pois ao entender a pedagogia crítica “num contexto de educação (geral) para cidadania, para a democracia e a consciência crítica” (MORAES, 2006, p. 60, grifo do autor) também se faz presente na elaboração de uma educação musical intercultural. Esta pesquisa procura elaborar a apreciação musical de um repertório multi/intercultural como uma prática pedagógica crítica.

Os princípios da pedagogia crítica, aliados à consistente experiência de um educador musical, favorecem a uma reflexão crítica de autonomia e emancipação dos alunos nas escolas. Segundo Moraes (op. Cit., p. 61), “devemos possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico dirigido primordialmente para o objeto musical, capacitando-os a abordar a música como forma de conhecimento, única, insubstituível em relação a qualquer outra prática ou forma de arte, ou de reflexão”.

2.2.2 Atuação dos educadores musicais como Intelectuais Transformadores

Boa parte dos debates de questões políticas e ideológicas atuais não acentuam a importância do papel dos professores nas escolas. Reformas educacionais ignoram a inteligência, a capacidade e a experiência dos professores de tornar seus aprendizes em cidadãos ativos e críticos. O paradigma pedagógico tradicional adotado na maior parte das escolas, rejeita questões baseadas nas experiências e histórias de vida dos alunos que possam contribuir e relacionar-se com o processo de aprendizagem.

Segundo Giroux (1987, p. 19), “ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos”. Como forma de repensar e reformular o papel dos professores, Giroux (1987) sente a necessidade de considerá-los como intelectuais, na medida em que: 1) fornece uma base teórica a fim de examinar o trabalho docente como intelectual; 2) professores, como intelectuais, criam condições práticas e ideológicas necessárias para um trabalho docente crítico, ativo e reflexivo; 3) descobre várias formas de inteligibilidade e de vertentes ideológicas que são produzidas pelo trabalho docente.

A classificação dos professores como intelectuais, torna “possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1987, p. 21), além de compreendê-los como críticos às vertentes ideológicas que separam planejamento e processos de implementação. O conceito de intelectual fornece uma postura teórica que questiona em que condições ideológicas e econômicas os docentes necessitam trabalhar, para que funcionem como educadores críticos, reflexivos e criativos.

É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem empenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições econômicas e ideológicas de sua atividade. (GIROUX, 1987, p.22).

É necessário contextualizar, em termos políticos, as funções sociais que serão desempenhadas pelos professores intelectuais, pois especificam as diferentes relações com o seu trabalho e com a sociedade dominante. A visualização das escolas como locais não neutros, por serem esferas controversas, implica em considerar os professores como intelectuais que também possuam postura não neutra.

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p.162).

A perspectiva de que os educadores intelectuais estruturem a natureza do discurso, as relações sociais no contexto educacional e adotem valores que legitimem suas práticas de ensino, faz com que Giroux (op. Cit.) sinta a necessidade de concluir que, além de intelectuais, os educadores devam se tornar também transformadores, caso queiram educar os alunos como cidadãos críticos.

O conceito de intelectual transformador corresponde a um referencial crítico que auxilia os educadores a problematizar práticas cotidianas vivenciadas, experimentadas e reproduzidas nas instituições escolares. Giroux (1997, p. 163) afirma que “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político”, que tem como significado inserir a escolarização na esfera política, lutando contra relações de poder, “e o político mais pedagógico” (Ibidem), ou seja, a utilização de pedagogias de cunho

político que sejam emancipatórias, dando voz ativa aos alunos em relação às suas experiências de aprendizagem através de um diálogo crítico, que argumente a favor de um mundo qualitativamente melhor para todos. (GIROUX, 1997).

Os professores, como intelectuais transformadores, unem a linguagem crítica com a linguagem de possibilidade, o que auxilia para novas formas de cultura e práticas sociais alternativas, promovendo mudanças e se manifestando contra as injustiças sociais, políticas e econômicas. Devem, ao mesmo tempo, criar oportunidades aos estudantes de se tornarem cidadãos críticos, onde o conhecimento adquirido servirá para lutarem por melhores condições dentro e fora das escolas. Os professores dessa categoria devem trabalhar com grupos e indivíduos em diversos ambientes, sejam eles culturais, raciais, históricos, de classe e de gênero, juntamente com as experiências e vivências dos estudantes.

A atuação dos educadores musicais como intelectuais transformadores tem como base que o conhecimento musical não será meramente considerado como objetivo e sim “construído por um processo seletivo de ênfases e exclusões” (GIROUX, 1987, p. 42). Faz-se necessário compreender a necessidade de os educadores musicais trabalharem com e sobre as experiências musicais dos alunos, além de propiciarem outras vivências, ampliando o conhecimento musical como forma de ajudá-los a desenvolver habilidades, senso de responsabilidade para tornarem-se indivíduos críticos e éticos.

Ao defenderem um diálogo crítico e ativo, os educadores musicais classificados como intelectuais transformadores, permitem a abertura de novos espaços para conceitos teóricos e práticas musicais criativas e reflexivas, o que auxilia no desenvolvimento de uma pedagogia musical emancipatória.

3. APRECIÇÃO MUSICAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Inicialmente, é preciso esclarecer que embora certas vertentes do multiculturalismo entendam que os produtos da Indústria Cultural tenham relevância e se constituam objeto de fruição estética, também é possível, a partir do multiculturalismo crítico, criticar o repertório massificado como obstáculo a uma ampliação do repertório estético do aluno. Nesse sentido, é possível a aproximação com o pensamento adorniano.

Além disso, o ato de ouvir música como ato intelectual torna-se uma importante ação pedagógica no ensino de música, onde se faz necessário destacar os diferenciados comportamentos típicos da escuta musical e a função da música na sociedade atual. A apreciação musical como experiência estética, assim como a função da arte na sociedade, estabelece importantes conceitos nesta investigação para que o leitor possa entender a relevância de uma fruição estético-musical no ensino de música.

O conceito de apreciação musical propriamente dita, na educação musical, assim como os aspectos abordados na apreciação mult/intercultural serão levados em consideração, para que se possa entender de que forma serão organizadas as aulas de apreciação. Considera-se um repertório intercultural desconhecido e que não esteja nos padrões da indústria cultural como um dos principais aspectos na elaboração de uma apreciação musical multi/intercultural.

3.1 A Indústria Cultural e o repertório massificado

O interesse do filósofo alemão Theodor W. Adorno por questões estéticas sempre esteve presente em suas reflexões, mas foi no exílio nos Estados Unidos a partir de 1938, que parte de sua crítica se torna ainda mais contundente. Partindo de reflexões sobre as consequências da indústria cultural, o autor sinaliza que as produções culturais, como o cinema e o rádio, não deveriam ser consideradas obras de arte, uma vez que os fins comerciais se sobrepunham aos interesses estéticos.

O entendimento de tal consideração pode ser exemplificado, através da autora Iray Carone (2003), que analisa as críticas²⁵ de Adorno em relação à pedagogia musical de um programa de rádio semanal, sobre apreciação musical - *The Music Appreciation Hour* -

²⁵ Sua crítica musical não agradou por atacar um programa educativo para crianças que não tinham condições de frequentar as salas de concerto. Adorno queria mostrar que a radiodifusão falhava até mesmo quando há a criação de programas educativos, que auxiliem as crianças a possuir experiência musical.

dirigido a jovens e crianças de escolas norte-americanas. Adorno apontou que, mesmo sendo de cunho educativo, era possível encontrar as marcas da indústria cultural no programa.

A crítica adorniana se faz no sentido de reduzir a apreciação da música *séria*²⁶ ao prazer e à diversão, condicionando o ouvinte a um tipo de regressão da escuta e cultura de aparência, que são comuns na indústria cultural²⁷. Carone (2003, p. 486) sinaliza “a pouca relevância dada pelo programa à compreensão intelectual da música, como se a apreciação fosse uma mera fruição sensorial da arte musical, um encantamento dos sentidos”.

A crítica que o autor faz é que a educação musical pelo rádio tem como proposta satisfazer o ouvinte com uma música que nada exija dele. A música *séria* não atinge o senso musical do ouvinte que é, para a indústria cultural, um eventual comprador de discos. Os autores que demonstram a validade da cultura de massa partem de um “discurso simplista, de dentro do sistema, sem nenhuma perspectiva crítica, e não raro ligados aos interesses dos produtores” (ECO, 1979, p. 43).

Para Adorno (1994, p. 92), a indústria cultural “é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior”. O autor considera que na indústria cultural as massas são um elemento secundário e de cálculo. O consumidor é o seu objeto e não o sujeito como a indústria cultural nos faz crer.

A expressão *indústria cultural* substitui outra, conhecida por *cultura de massa*, que satisfaz, sistematicamente, os interesses de instituições monopolizadoras dos veículos de comunicação. Os defensores desta expressão partem da premissa de que ela surgiu espontaneamente a partir de uma cultura das próprias massas. Adorno contesta tal afirmação, ao enfatizar que a indústria cultural determina os homens apenas como consumidores ou empregados, adaptando também seus produtos ao consumo das massas.

A indústria cultural, aliada à ideologia do capitalismo monopolista, possui todos os indícios do mundo industrial moderno, falsificando as relações entre os homens, tornando-os vítimas do progresso e da dominação técnica, poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural. Para Adorno (1994, p. 99), a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente”.

O mesmo se aplica ao repertório massificado da indústria cultural, ou seja,

²⁶ Neste contexto, equivale à música clássica ou erudita.

²⁷ A autora afirma que a expressão *indústria cultural* só aparecerá posteriormente na *Dialética do esclarecimento*, em 1947. Contudo, Adorno já estava esboçando, neste artigo, uma crítica cultural ao monopólio comercial que se faz presente na indústria de entretenimento.

tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida. As categorias da arte autônoma, procurada e cultivada em virtude do seu próprio valor intrínseco, já não têm valor para a apreciação musical de hoje. Isto ocorre, em grande escala, também com as categorias da música séria, que, para descartar com maior facilidade, se costuma designar com o qualificativo de "clássica". (ADORNO 1983, p.165-166).

O repertório massificado não pode ser considerado como arte autônoma, pois Adorno (op. Cit.) afirma que ele nunca foi experimentado e apreciado esteticamente. É afetado por mudanças, proporcionando entretenimento e diversão. Porém, contribui para o “emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” (ADORNO, 1983, p. 166), convertendo o ouvinte em mero comprador e consumidor passivo.

A arte autônoma a que Adorno se refere liberta o indivíduo para se relacionar com o mundo, implicando em uma experimentação estética e no desenvolvimento de técnicas e produções artístico-estéticas (FRANCO, 2007). A autonomia é oposição radical, permitindo à arte configurar o que a ideologia reprime, provocando no fruidor, um espanto radical. O conceito de arte ou obra autônoma, segundo Franco é

aquela cuja existência resulta de trabalho especial não-produtivo, não-necessário, não-exigido socialmente: de trabalho livre, de natureza anacrônica, gratuito, condição que confere a ela a possibilidade de não compactuar com o mundo tal qual ele se apresenta, a não se conciliar com a sociedade hostil (FRANCO, 2007, p. 63).

O repertório massificado desobriga o ouvinte de pensar, além negar uma audição adequada e justa. É necessário centrar os esforços de reflexão na relação entre o repertório massificado e a educação. Geralmente, a possibilidade das preferências musicais dos alunos se apoia em torno das músicas de entretenimento da indústria cultural, onde a escuta está calcada nas sensações de reconhecimento e familiaridade com as produções massificadas. Como já afirmava Adorno (2011), há mais de seis décadas, o *gostar* passa a ser sinônimo de *reconhecer*: gosta-se daquilo que é apresentado incessantemente pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a fruição dos alunos volta-se para uma experiência musical que não pode ser desvinculada das produções midiáticas da indústria cultural.

Procurei relacionar as preferências musicais com a indústria cultural, no contexto educacional, da seguinte forma: 1) associações de músicas com propagandas publicitárias; 2)

músicas vinculadas a personagens de novelas; 3) ente familiar como referência de gosto e opinião para a apreciação musical do aluno.

Nas duas primeiras situações, os elementos do mundo televisivo e do consumo de massa são vinculados às preferências musicais dos alunos. Na terceira situação, o gosto musical do adulto pode ou não estar vinculado com as produções midiáticas, influenciando as preferências musicais dos alunos. Em relação à conexão da mídia com os referenciais musicais dos estudantes, Nogueira (2005, p. 4) afirma que “a força das mídias na construção do gosto musical é fato incontestável”. Sobre o reconhecimento e familiaridade das músicas massificadas, assim como a força da mídia no gosto musical das crianças, Nogueira (2005) afirma que a

construção do gosto musical da criança enquanto ser social passa, obviamente, pelo mesmo processo. Por isso é tão comum o argumento das educadoras de que é esse tipo de canção que as crianças gostam (ou reconhecem, numa perspectiva adorniana) e, portanto, muito difícil a tentativa de se inserir outros referenciais: o raso argumento “mas as crianças gostam...” continua sendo utilizado (NOGUEIRA, 2005, p. 4).

O conceito de indústria cultural e repertório massificado demonstram a importância das obras de Adorno (1994) para a investigação. Ao abordar criticamente as produções midiáticas da indústria cultural, percebe-se uma grande influência das estratégias e interesses, dos detentores dos veículos de comunicação, para atrair consumidores. Um indício dessa influência pode ser percebido no que diz Nogueira (2005):

Nesse sentido, crianças são alvo das estratégias mercadológicas da indústria fonográfica. Reconhecido como importante filão econômico, inúmeros produtos de qualidade estética discutível são postos à venda, muitos deles ancorados em sólidas campanhas junto à televisão, particularmente nos horários destinados à programação infantil (NOGUEIRA, 2005, p. 4).

O prazer da apreciação musical coincide com a necessidade do prazer de reconhecimento. Adorno (1994) considera importante esse reconhecimento, porém, não o auxilia no desenvolvimento musical dos estudantes. Dentre várias críticas à indústria cultural, Eco (1979) cita que algumas devem ser consideradas. Uma delas seria a imposição e criação de símbolos prontamente reconhecíveis, onde “reduzem ao mínimo a individualidade e o caráter concreto não só de nossas experiências como de nossas imagens, através das quais deveríamos realizar experiências” (ECO, 1979, p. 42). Outra crítica seria a de que os *mass*

*media*²⁸, ao entrar em circuito comercial, seguem as leis de uma economia baseada no consumo e sustentada pela ação publicitária, que sugere o que o público deve desejar. O autor cita, também, a crítica ao encorajamento dos mass media a uma visão passiva e acrítica do mundo. “Desencoraja-se o esforço pessoal pela posse de uma nova experiência” (ECO, 1979, p. 41).

O autor também cita que os mass media foram feitos,

para o entretenimento e o lazer, são estudados para empenharem unicamente o nível superficial da nossa atenção. De saída, viciam a nossa atitude, e por isso, mesmo uma sinfonia, ouvida através de um disco ou do rádio, será fruída do modo mais epidérmico, como indicação de um modo assobiável, e não como um organismo estético a ser penetrado em profundidade, mediante uma atenção (ECO, 1979, p. 41).

Em relação ao termo assobiável, o autor cita o argumento de Adorno ao responsabilizar o rádio como o causador da transformação da Quinta Sinfonia de Beethoven em tema de assobio. De acordo com o que Eco (1979) e Adorno (1983) destacam sobre indústria cultural, esta pesquisa enfatiza que, para que haja uma fruição estético-musical no ensino de música, a apreciação musical de um repertório que não esteja nos padrões da Indústria Cultural e o ato de ouvir música como ato intelectual, possa ser considerada uma ação pedagógica musical no ensino de música.

3.2 O ato de ouvir música como ato intelectual

Nesta investigação, os conceitos de indústria cultural e repertório massificado são determinantes para que o educador musical possa estabelecer uma escuta adequada e justa, que amplie os referenciais estético-musicais dos alunos. Adorno (2011) analisa em seu livro *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas* que a sociedade é formada por um conjunto de ouvintes ou não ouvintes musicais e as propriedades estruturais e objetivas da música estabelecem as reações desses ouvintes, assim como suas apropriações subjetivas.

A construção dos tipos de escuta musical não se refere apenas ao gosto, aos costumes ou às preferências musicais dos ouvintes. Ela tem como base, segundo o Adorno (2011), uma adequação ou inadequação da escuta musical com relação ao que o ouvinte procura escutar.

Adorno (2011) exemplifica a tipologia da escuta musical em oito tipos diferentes de ouvintes. O primeiro tipo a que o autor se refere é o *expert*, que tem por definição ser o

²⁸ Eco (1979) destaca a mudança de definição de cultura de massa para *comunicações de massa, mass media* ou *meios de massa*.

ouvinte plenamente consciente e que, ao ouvir uma obra musical, consegue nomear elementos musicais, ou seja, possui a técnica como lógica musical concreta. Este tipo de ouvinte é definido pelo critério da escuta adequada apresentado anteriormente.

O *bom ouvinte* estabelece juízos bem fundamentados de escuta, assim como o ouvinte *expert*, “escuta além do detalhe musical” (ADORNO, 2011, p. 61). Porém, o *bom ouvinte* não tem plena consciência de elementos técnicos e estruturais da música, ou seja, domina inconscientemente a lógica musical imanente. Ele compreende a música, porém desconhece ou nada sabe sobre a lógica musical concreta que o ouvinte *expert* conseguiria analisar, o que não o impede de fruir a música de forma mais aprofundada. Para alguns, seria o tipo de ouvinte a ser formado na escola básica, por meio de uma educação musical para não profissionais.

O *consumidor cultural* ou o *ouvinte de cultura* é o terceiro tipo e é frequentador de concertos e óperas, sendo considerado, por Adorno, um tipo burguês que age de maneira elitista. É bem informado, escuta de forma incessante e respeita a música como um bem cultural. Porém, Adorno (2011) afirma que,

tal atitude vai desde o sentimento de respeito até o esnobismo vulgar. A relação espontânea e direta com a música, a capacidade de execução conjunta e estrutural é substituída pela quantidade máxima possível de conhecimentos sobre música, e, em especial, acerca de dados biográficos e méritos dos intérpretes, assuntos sobre os quais se conversa inutilmente horas a fio. Não raro, este tipo dispõe de extenso conhecimento do acervo musical, mas de sorte que lhe permite resumir os temas das obras musicais famosas e recorrentemente repetidas, identificando imediatamente aquilo que se escuta. Pouco importa o desenvolvimento de uma composição, sendo que a estrutura auditiva é atomizada: o tipo fica à espera de momentos determinados, melodias supostamente belas e momentos grandiosos. Sua relação com a música tem, em geral, algo de fetichista. (ADORNO, 2011, p.63-64).

A relação do *ouvinte emocional* com a música é menos enrijecida e indireta que a do *ouvinte cultural*. Ele escuta pela sua própria mentalidade independente, ou seja, distante do objeto ou daquilo que é percebido. É facilmente manipulável, ingênuo e opõe-se às tentativas, com maior impetuosidade que o *consumidor cultural*, de uma escuta estrutural adequada.

O *ouvinte do ressentimento* tem a questão ideológica acima da escuta musical e despreza a vivência musical, afirmando ser desgastada e ilusória, apropriando-se das proibições da civilização contra o sentimento e de protestos contra o sistema musical. Além disso, esses ouvintes simpatizam com um sectarismo musical, tendendo para uma falsa austeridade. “Para o ouvinte do ressentimento, a subjetividade e a expressão acham-se

intimamente ligadas à promiscuidade, sendo que ele não consegue sequer suportar o pensamento acerca desta última” (op. Cit., p. 70).

Os tipos *expert em jazz* e *fã de jazz* possuem parentesco com o *ouvinte do ressentimento* no caráter sectário, na espontaneidade musical que se opõe à mesmice e na aversão ao ideal da música clássico-romântica. Este tipo de ouvinte possui um caráter vinculado à autoridade, pois é incapaz de pensar a música como algo que se desenvolve livremente e em seu sentido dinâmico.

O *ouvinte do entretenimento* é aquele dominado pela indústria cultural. Para ele, a música não possui uma estrutura de sentido, e sim considerada como uma fonte de estímulo. Adorno afirma que há indícios de elementos tanto de uma escuta emocional quanto de uma escuta desportiva. Este tipo de apreciação pode ser comparado com o vício, ou seja, no comportamento vicioso, há uma resignação com a situação de pressão social e com a solidão, tornando-as realidade de sua própria essência. Assim se assemelha o ouvinte do entretenimento onde,

seu próprio mundo interior continua totalmente vazio, abstrato e indeterminado. Lá onde essa postura se radicaliza, onde se formam paraísos artificiais tais como os dos fumantes de haxixe, poderosos tabus são quebrados. A tendência ao vício é inata às constituições sociais e não pode ser facilmente reprimida. Resultantes do conflito são, pois, todos os esquemas de comportamento que satisfazem com brandeza a necessidade viciada, sem interferir em demasia na moral do trabalho dominante e na sociabilidade: a postura, no mínimo indulgente, da sociedade para com a degustação de álcool, bem como a aprovação social do ato de fumar. A dependência musical de um bom número de ouvintes do entretenimento teria o mesmo sentido. Prende-se, de qualquer modo, à tecnologia afetivamente dominada. (ADORNO, 2011, p. 77).

Adorno (2011) classifica o último tipo de ouvinte como *antimusical*, conhecido também como *indiferente, não musical*. O autor os reúne em apenas um só tipo e o define como

portador de uma forma de pensar supervalorizada, ou, poder-se-ia dizer, patético-realista; encontrei-o já entre os dotados de talentos técnicos especiais e extremos. Mas não causaria surpresa encontrá-lo, reativo, em grupos alheios à cultura burguesa por conta do privilégio da formação e da situação econômica, como resposta, por assim dizer, à desumanização, e, simultaneamente, como reafirmação (ADORNO, 2011, p. 80).

A partir da concepção dos tipos de ouvintes, a apreciação musical pode ser analisada como dimensão estética que se constitui da complexidade da experiência musical, que acolhe

elementos tanto práticos quanto cognitivos. Cada grupo é em si diferente, pois diferentes formas de escuta musical podem criar variados tipos de ouvintes musicais.

Entretanto, Flo Menezes (apud ADORNO, 2011, p. 17), na *Apresentação à edição brasileira – Adorno e o paradoxo da música radical* destaca que boa parte das caracterizações dos tipos de ouvintes abordados “não encontra mais validade comprovada atualmente”. O autor afirma que as classificações *ouvinte emocional* e *ouvinte do ressentimento* aproxima-se a uma

Psicologia da audição, deslocando o foco de atenção dos primeiros tipos da esfera sociológico-cognitiva ao âmago de uma rasa afetividade. Problemática é também a definição de um ‘ouvinte de jazz’ ou mesmo de um ‘antiouvinte’: enquanto o primeiro revelara uma aversão visceral do próprio Adorno pelo ritmo, como reação quase inconsciente ao seu forçoso exílio no país-berço desse gênero, o segundo pretendia dar conta simplesmente de uma possível inaptidão humana à musicalidade (MENEZES apud ADORNO, 2011, p. 17-18, grifo do autor).

O autor questiona se não há uma relação entre o *ouvinte de jazz* e o *ouvinte do entretenimento*, excluindo-o, assim, de uma classificação específica. O autor também questiona se o *anteouvinte* (ou *antimusical*) teria mesmo uma necessidade de classificação, por ser considerado inapto à musicalidade. Entretanto, Menezes (op. Cit., p. 18) considera impressionante a atualidade dos outros quatro tipos de comportamento, pois ao discorrer sobre o *ouvinte expert*, “nada mais faz do que descrever o modo como opera a escuta pensante – da qual, entretanto, também não se desvencilham os afetos – do próprio criador musical”.

De acordo com a análise dos tipos de ouvintes, percebe-se que a apreciação musical poderá ser experimentada com ou sem um conhecimento teórico-conceitual em música. Na primeira metade do século XX, Constantino (2012) enfatiza que a crítica adorniana,

alertava para a deterioração da escuta sensível, pois entendia que a música seria empurrada aos ouvintes com tanta insistência por meio de uma produção e veiculação massificada, que acabaria por retirá-los de uma escuta atenta, levando-os apenas a distrair-se com a música (CONSTANTINO, 2012, p. 30, grifo do autor).

A apreciação musical como experiência estética objetivada nesta investigação, parte do princípio de que o conhecimento teórico-conceitual em música é fundamental para a compreensão de seu significado. A partir deste ponto de vista, a escuta musical não seria apenas passiva, desinteressada e nem improdutiva. A fruição estético-musical traria possibilidades de reconstrução e desconstrução das estruturas musicais de uma obra de arte musical, auxiliando na ampliação do conhecimento desses alunos em sala de aula.

Outro aspecto importante a ser abordado é a função da música, que também levanta importantes questões na atualidade, pois ao ser considerada como uma, dentre outras artes, a música desenvolve a ideia de autonomia estética. Adorno (2011, p. 113) destaca que até “mesmo as composições de nível mediano esperam ser compreendidas como obras de arte”. A pergunta pela função da música nos dias de hoje remete ao desempenho de uma segunda linguagem musical, que Adorno (op. Cit.) destaca ser a atual música de consumo, idêntica à linguagem musical universal dos consumidores e relativa à esfera da música de entretenimento.

O autor destaca ainda que a música de consumo é

completamente afinada com o tom do que é divertido; nela, a tonalidade menor é um tempero usado com parcimônia. Como clichê, ela não tenciona apenas conferir à música a porção necessária de uma tristeza da existência que nem mesmo o ser mais tolo poderia negar, de sorte que o reconforto coletivo obtenha seu pano de fundo (ADORNO, 2011, p. 120).

O autor cita que, na calculada música popular de cunho nacionalista, a tonalidade menor fornece exaltações fascistas que beiram ao entusiasmo irracional pela morte. As músicas de consumo que celebram a afirmação da vida sem a lembrança do mal ou da morte, também são citadas como exemplos de afirmação da vida terrena “igualada a uma vida sem sofrimento” (op. Cit. p. 121), onde a função atual da música passa a ser um mero reclame publicitário e uma falsificação acerca daquilo que existe.

A música, segundo Adorno (op. Cit., p. 122), não é uma manifestação da verdade e sim ideologia, onde “tem a sua fórmula em uma metáfora que espera ilustrar da melhor maneira possível a alegria por meio de uma relação com a própria música: o céu pende prenes violinos”.

Obviamente, a partir da tipologia da escuta musical e a função da música na atualidade, é possível avaliar os diferenciados tipos de ouvintes e refletir sobre a permanência e as modificações desta classificação (NOGUEIRA, 2014). Contudo, para nosso intento nesta investigação, basta reconhecer que o poder da indústria cultural ainda dita as regras da escolha do repertório vivenciado na escola. Nesse sentido, caberia ao educador musical consciente possibilitar uma escuta variada e rigorosa a fim de que seus alunos pudessem se constituir em ouvintes críticos e autônomos.

3.3 Apreciação musical como experiência estética

O termo estético pode ser considerado como um modo de conhecimento através da sensibilidade, sendo o oposto à lógica e à racionalidade das ciências. Desde então, segundo Pareyson (1997), o termo foi se ampliando para designar a teoria do belo e da arte.

A reflexão filosófica não é normativa, e sim puramente especulativa, onde define conceitos sem estabelecer normas. Procura-se, nesta pesquisa, atender ao termo estética por meio das contribuições de Pareyson e Dewey. “A estética, portanto, não pode pretender estabelecer o que deve ser a arte ou o belo, mas, pelo contrário, tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética” (PAREYSON, 1997, p. 4). O autor afirma que

a estética é constituída deste dúplice recâmbio ao caráter especulativo da reflexão filosófica e ao seu vital e vivificante contato com a experiência: não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência da arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição (PAREYSON, 1997, p. 8).

O autor também enfatiza que “o estético deve sempre tirar partido da experiência da arte, quer ele se inspire numa própria e eventual experiência direta, quer ele se atenha ao testemunho alheio, devidamente aprofundado e interpretado” (op. Cit., p. 9). O estético torna-se a junção, o ponto de encontro entre experiência e filosofia, ou seja, elas se tocam onde a experiência estimula e verifica a filosofia, e esta, ao mesmo tempo, explica e fundamenta a experiência.

Dewey (1980, p. 98) destaca que a palavra estético refere-se “à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável” além de afirmar que a única base teórica estética é a de que o estético não é um intruso na experiência” (op. Cit., p. 97).

Pareyson (1997) destaca que na filosofia, a experiência é, ao mesmo tempo, o objeto de reflexão e de verificação do pensamento. O pensamento é o produto (resultado) da interpretação da experiência. Dewey (1980, p. 91) também segue na mesma linha ao mencionar que “dizemos de uma experiência de pensamento que alcançamos ou extraímos uma conclusão”. O autor ainda afirma que,

numa experiência de pensamento, as premissas surgem apenas quando uma conclusão se torna manifesta. Tal experiência, como na observação de uma tempestade, alcança sua culminância e decai gradualmente, apresentando contínuo movimento de temas. Como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esboroando-se bruscamente, ou sendo

trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. Uma ‘conclusão’ não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento (DEWEY, 1980, p. 91, grifo do autor).

Com relação ao caráter de reflexão sobre a arte, temos a poética e a crítica, que são ligadas à atividade artística, onde “a poética diz respeito à obra por fazer e a crítica à obra feita: a primeira tem a tarefa de regular a produção da arte, e a crítica a de avaliar a obra de arte” (PAREYSON, 1997, p. 10-11). A obra de arte exige ser feita e avaliada, ou seja, requer tanto a poética quanto a crítica.

Entretanto, Pareyson (op. Cit., p. 15) destaca ser importante distinguir entre estética e poética como “uma precaução metodológica cuja negligência conduz a resultados lamentáveis”. A primeira tem caráter filosófico e especulativo e a segunda tem caráter programático, normativo, valorativo e operativo. Ao confundir por geral ou universal, algo que é particular e histórico, “significa confundir os planos: impingir ou interpretar como estéticas aquelas que não são senão poéticas, permanecer na esfera do gosto, pretendendo encontrar-se na da filosofia, ou transferir para a esfera daquilo que só vale na esfera do gosto” (op. Cit).

Com relação à definição da arte, esta investigação procura descrevê-la como um processo de como fazer, como conhecer ou como exprimir. Pareyson (1997) destaca essas três definições tradicionais, onde afirma que tais concepções tem o poder ora de se contraporem, de se excluírem ou de se aliarem e se combinarem entre si. Dewey (1980) procura ilustrar sua definição como um processo de fazer ou obrar.

Pareyson (1997) também a define também como formatividade, ou seja,

a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples ‘fazer’ não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa-o por fazer e o modo de fazer* (PAREYSON, 1997, p. 25-26, grifos do autor).

Dewey (1980) a define como

a moldagem do barro, o lavrar do mármore, a fundição do bronze, a aplicação de pigmentos, a construção de edifícios, o cantar canções, a execução de instrumentos, representar papéis no palco, realizar movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz alguma coisa com algum material físico, o corpo ou alguma coisa fora do corpo, com ou sem o uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 1980, p. 98).

Para Fischer (2002), a arte é necessária para que o homem seja capaz de conhecer e transformar o mundo. A definição da arte, segundo o autor, é “como o meio de *tornar-se um* como o todo da realidade, como o caminho do indivíduo para a plenitude, para o mundo em geral, como a expressão do desejo do indivíduo no sentido de se identificar com aquilo que ele não é” (FISCHER, 2002, p. 13, grifo do autor).

Esta definição é considerada, pelo autor, como sua função universal e original, que com o passar do tempo, foi “progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social” (FISCHER, 2002, p. 19).

O autor destaca que a arte, além de resultar de uma experiência da realidade, precisa ser construída e tomar forma por meio da objetividade. Isso acaba por delimitar a tensão e a contradição dialética da arte, ou seja, a função da arte, na primeira metade do século XX, encontra-se diferente da sua função original, onde essa nova função se transforma em uma sociedade em que a luta de classes se aguça. “A *razão de ser* da arte nunca permanece inteiramente a mesma” (FISCHER, 2002, p. 16, grifo do autor).

Essa função da arte anteriormente citada, a qual Marcuse (1986) a define como *estética marxista*, pressupõe que toda a arte deve ser condicionada pelas relações sociais, pela posição de classe e pelas relações de produção. Fischer (2002) argumenta que Marx questiona sobre os aspectos problemáticos do mundo grego, descrevendo a epopeia como uma forma artística comum de uma sociedade não desenvolvida.

O que importa é que Marx enxergou que, na arte historicamente condicionada por um estágio social não desenvolvido, perdurava um *momento de humanidade*; e nisso Marx reconheceu o poder da arte de sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente (FISCHER, 2002, p. 17, grifo do autor).

Marcuse (1986, p. 11) faz uma crítica à estética marxista ortodoxa ao encarar arte “no contexto das relações sociais prevalecentes e atribui à arte uma função política e um potencial político”. O autor destaca que o potencial político é originário da “arte na própria arte, na forma estética em si” (Ibidem). Para Marcuse (op. Cit., p. 11-12), forma estética, autonomia e verdade estão interligadas, sendo que “a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais existentes. Na sua autonomia, a arte não só contesta estas relações como, ao mesmo tempo, as transcende. Deste modo, a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária”.

O conceito de autonomia estética, a partir da reflexão adorniana sobre a arte e a literatura, tem significado político, além de ser uma superação crítica do conceito teórico de estranhamento elaborado por Bertholt Brecht acerca do teatro. Segundo Franco (2007), este conceito teórico de Brecht

consiste em interromper a representação de uma situação para evitar que os espectadores se identifiquem com os problemas experimentados pelos personagens: a interrupção deveria provocar um estranhamento da situação, forçando, dessa forma, os espectadores a refletirem sobre as questões apresentadas (FRANCO, 2007, p. 63).

De acordo com Marcuse (1986), Brecht não era exatamente um partidário da autonomia da arte. Fischer (2002) destaca que Brecht preconizava dividir a plateia a fim de remover o conflito incentivado, pelo mundo capitalista, entre o sentimento e a razão. Segundo Franco (2007), Adorno reconhece a importância de Brecht como produtor cultural, em particular no território da poesia. Franco (op. Cit., p. 63) destaca que a crítica de Adorno, em relação às suas peças teatrais,

padecem de certo esquematismo resultante de suas intenções políticas, pois, como elas são concebidas para combater o inimigo, são coagidas tanto a caricaturalizá-lo como a menosprezar seu poderio real. A configuração estética desse tipo de obra é, assim, manchada pela mentira. No entanto, Adorno afirma que esse estranhamento não é radical, visto que não devassa de um só golpe a ausência de sentido em todos os elementos da situação: ao contrário, ele é orientado. Ele conduz o público a reconhecer o sentido prévio de um desses elementos: nessas peças, a adesão ao partido e a sua atuação são sempre apontadas como a solução para a efetiva transformação da situação representada (FRANCO, 2007, p. 63).

O conceito de autonomia que o crítico frankfurtiano elaborou implica a radicalização do estranhamento proposto por Brecht, onde define a obra autônoma, que vimos anteriormente no item 3.1 desta investigação, ao destacar que o repertório massificado não pode ser considerado como obra autônoma. Ela é oposição radical, onde sua mera existência já é uma resistência à sociedade. Segundo Franco (2007, p. 63), “resistir implica na experimentação estética e no desenvolvimento das técnicas artísticas, produção incessante de novos tipos de procedimentos estéticos”.

Para Adorno, pode-se supor, essa arte exige um tipo de fruição bastante diverso do exigido pela arte realista ou tradicional: esta oferece ao leitor, por meio de sua malha de signos, uma história, uma mensagem, uma matéria edificante qualquer, de modo a cativá-lo e aprisioná-lo nesta malha [...] ela provoca no fruidor uma espécie de falta de ar, de perda momentânea

do fôlego, de impossibilidade de continuar a se nutrir da matéria que a atmosfera cultural oferece a ele (FRANCO, 2007, p. 64).

A partir do conceito de estética e obra de arte autônoma, deve-se analisar, nesta investigação, o significado de estética musical, que procura indagar o seguinte questionamento: em que se baseia a estética musical?

Segundo Lazzarin (2004), após o século XVIII, a estética musical baseia-se:

na criação de uma obra musical original de um talento criador, o gênio, e que mantém sua originalidade e sua identidade na notação²⁹ rigorosa. Como decorrência, o movimento que cria o conceito de obra de arte é sobretudo um movimento de individualização da obra e de seu autor, de reconhecimento da autoria original da criação e de sua garantia. (LAZZARIN, 2004, p. 142).

O conceito de obra musical pode ser entendido através do surgimento da estética e do reconhecimento da música como arte, sendo possível graças à separabilidade da vida cotidiana. A parcialidade da vida de um ser humano anseia por uma plenitude que sente e tenta alcançar. O indivíduo anseia por absorver o mundo circundante, ou seja, anseia unir a arte ao seu *eu*, sentindo que só poderá atingir a plenitude quando se apoderar das experiências.

Deste modo, uma obra musical tem similaridade com outras obras de artes, pois possuem a possibilidade de serem contempladas esteticamente. O conceito de estética musical, após o século XVIII, ainda permanece na atualidade devido aos seguintes aspectos: notação escrita; interpretação condizente com a escrita musical; audição das músicas por uma plateia interessada e silenciosa (LAZZARIN, 2004).

3.3.1 O conceito de apreciação musical

A apreciação é uma das possibilidades de vivência e experiência musical de um indivíduo, sendo definida como o ato pelo qual coloca o indivíduo em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, causando um sentimento de prazer, se vier a fazer parte de seu cotidiano.

O apreciador, segundo Filho (1971, p. 12), “é o receptor da criação do autor, transmitida ou atualizada pela execução do intérprete”. O autor também afirma que a apreciação é considerada como audição inteligente ou compreensiva da música. Por ser uma

²⁹ A notação a que o autor se refere, é a partitura musical da obra de um compositor, ou seja, o registro escrito da peça musical.

das mais acessíveis práticas na educação musical, considera-se que ela pode propiciar novos tipos de experiências e julgamentos musicais nos alunos.

A apreciação musical, no sentido de ouvir em audiência, é considerada como uma das atividades fundamentais no ensino da música. Por meio dela, o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola (CUNHA, 2003, p. 64).

Existem diferentes níveis de audição, respostas ou reações do apreciador em relação à música. A apreciação musical propriamente dita é uma atividade musical que já está naturalmente implícita em quase todas as outras atividades musicais realizadas em sala de aula. Considera-se que, em sua concepção tradicional, a apreciação musical é uma disciplina teórica e prática, que fornece noções de História da Música por meio da escuta comentada de obras musicais, assim como a prática capaz de ensinar ao ouvinte a identificar os elementos da música.

Entretanto, Filho (1971) questiona essa concepção tradicional, destacando que o ato de ouvir e apreciar

consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc.). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo - se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação (FILHO, 1971, p. 16, grifo do autor).

Swanwick (2003) destaca que cabe ao educador musical a tarefa de buscar uma relação entre a música e a educação musical de forma que estimule os estudantes ativamente com a música, podendo ser estimulada por meio da apreciação musical. Uma escuta consciente tem a possibilidade de construir o conhecimento musical e intelectual dos alunos.

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um *treinador* ou *instrutor*) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical (SWANWICK, 2003, p.58, grifo do autor).

Segundo Bastião (2005), sua experiência em um curso de Licenciatura em Música demonstra que os futuros educadores musicais necessitam de orientações metodológicas em relação à apreciação musical, principalmente nas escolas de educação básica.

Bastião (2005, p. 5) destaca a importância de uma audição musical ativa no ensino de música, que se refere a uma escuta mais consciente da música, onde há um maior “envolvimento efetivo e inventivo do aluno com os elementos expressivos da música”. O termo foi designado a partir da necessidade de se ampliar a experiência do aluno com a música que escuta, pois a autora destaca a existência de uma escuta passiva, onde o ouvinte não reage fisicamente àquilo que ouve. A autora valoriza, por meio da apreciação no nível do fazer musical, as expressões verbais, corporais e visuais dos alunos por meio das músicas apreciadas.

A partir da apreciação musical, o aluno pode engajar-se em diversas formas de relacionamento com a música, seja escutando, executando ou criando. Quando criamos, ou melhor, quando nos envolvemos em processos de decisão musical, estamos ao mesmo tempo produzindo uma performance musical e apreciando-a. Quando executamos, estamos também apreciando o fazer musical e interpretando-o de forma pessoal, o que não deixa de ser um ato criativo. (BASTIÃO, 2005, p. 6).

Constantino (2012), ao pesquisar sobre a apreciação de gêneros musicais na escola, destaca a importância da escuta atenta que visa uma compreensão aprofundada da música nas obras de diferentes compositores, educadores e autores da pedagogia musical como Jonh Cages e Hans J. Koellreutter. Constantino (2012, p. 27, grifos do autor) também menciona outras expressões como “*ouvinte inteligente ou consciente*, de Copland (1974); *ouvir música musicalmente*, de Reimer (1972); *audição inteligente ou compreensiva*, de Caldeira Filho (1971); *audição musical ativa*, de Wuytack & Palheiros (1995)”.

A atividade prática mais valorizada por cerca de quatro séculos, segundo Swanwick (apud CONSTANTINO, 2012), foi a performance musical. Entretanto, Constantino (op. Cit., p. 27, grifos do autor) destaca a criação de oficinas de músicas no Brasil entre os anos 1970 e 1980, “que enfatizavam especialmente a *composição* e a *improvisação*, encorajando a criatividade na produção musical”.

Nesse período, as propostas de apreciação musical, em especial a de Edgard Willems (apud CONSTANTINO, 2012), estavam centradas

na análise dos materiais empregados, e supunha que apenas o contato com um material diversificado (escalas musicais exóticas, padrões rítmicos incomuns na música de concerto) seria suficiente para avançar sobre o que ele considerava a formação de um ouvido ‘clássico’ ou preparado apenas para apreciar as obras musicais de tradição europeia anteriores ao século XX. (CONSTANTINO, 2012, p. 27-28, grifos do autor).

O apelo a uma nova apreciação musical não decorria da necessidade de aprofundar o conhecimento e a apreciação musical de gêneros musicais cultivados nacionalmente. As abordagens pedagógicas de outros compositores-educadores como Béla Bartok e Villa-Lobos³⁰ buscavam empregar, em suas composições, materiais musicais ligados ao folclore nacional e pretendiam trazer uma identificação, proximidade ou algo familiar para os alunos, com o objetivo de promover a performance individual ou em grupos.

Vários autores apresentam variadas definições sobre a prática de apreciação nas escolas. Entretanto, torna-se importante frisar que a apreciação musical deve desenvolver uma escuta atenta, reflexiva e crítica, onde a escolha do repertório também é um importante aspecto a ser levado em consideração. Através dessas definições, percebe-se que a apreciação musical não é uma atividade exclusiva dos músicos, e sim uma atividade comum que, relacionada com a música, está presente no cotidiano das pessoas.

Sob a forma de disciplina, a apreciação deve ser encarada como mais uma das possibilidades de atividades musicais no ensino de música nas escolas, e não como a única ou legítima. Enquanto atividade curricular, a apreciação musical pode ser uma prática que abrange inúmeras experiências musicais que os alunos vivenciam em seu cotidiano.

O conhecimento do repertório que o aluno procura escutar, fora das aulas, torna-se uma possível ferramenta para que o educador musical busque elaborar a ampliação de um repertório de possibilidades criativas a ser utilizado em sala de aula, que seja próximo das experiências e realidade dos alunos.

O multiculturalismo no ensino de música torna-se capaz de abarcar múltiplas e diferenciadas manifestações culturais e artísticas, assim como um vasto leque de gêneros musicais que poderão ser utilizados no repertório da apreciação musical multi/intercultural.

Entretanto, torna-se indispensável travar limites em relação ao repertório intercultural em sala de aula. Apesar da apreciação musical multi/intercultural respeitar as diferenças e abrir um vasto leque de gêneros musicais variados, a presente investigação parte da experiência, como educadora musical, de que nem todo o repertório pode ser utilizado em sala de aula.

Como exemplo, alguns alunos têm como preferência o *funk carioca*. Ao escutar suas preferências, denota-se que as letras exaltam temas sobre a violência ou facções criminosas de um determinado local ou algum tipo de conotação sexual de duplo sentido que seja impossível de ser trabalhado no ambiente escolar.

³⁰ Bartók (1881-1945) objetivava, em suas peças para piano, a performance individual. Villa-Lobos (1887-1959) objetivava a performance em grupos, que estava inserida nas escolas pelo Canto Orfeônico.

Torna-se inadequado, para o educador musical, a meu ver, ressaltar este tipo de temática em sala de aula. Esta investigação parte da ideia de que, cabe ao educador musical, respeitar as preferências musicais destes alunos, porém tais músicas não são necessariamente o material preferencial para se trabalhar no ambiente escolar. Entretanto, o ritmo e a batida do estilo musical *funk* tornam-se uma interessante fonte sonora no ensino de música, principalmente na prática de instrumentos ou escuta musical.

A apreciação multi/intercultural não pretende retirar o gênero musical *funk* das aulas, até mesmo porque tal estilo está presente nas preferências musicais dos alunos. Entretanto, boa parte dessas músicas, apreciadas pelos alunos, são veiculadas pelos meios de comunicação, de uma forma impositiva e excludente. Segundo Adorno, (1983) esse repertório massificado nunca foi experimentado e apreciado esteticamente, sendo inviável trabalhá-lo nas aulas de apreciação multi/intercultural. A análise que se pode obter com o exemplo do *funk* é de que a batida e o ritmo da música não são propriamente o que dificulta o seu ensino nas escolas e sim a temática abordada nas letras do *funk* carioca.

Outro tipo de estratégia pode acontecer com estilos musicais familiares aos alunos como o *rap*: caso já tenha sido apreciado anteriormente pelos alunos, poderá ter sua apreciação ampliada a partir de músicas desconhecidas, como forma de se trabalhar questões engajadas com a diferença. Além disso, algumas letras do *rap* possuem conteúdos que expressam a luta de um determinado grupo contra discriminações e desigualdades sociais, a fim de não somente ampliar o conhecimento musical dos alunos, mas também os auxiliaria a respeitar e valorizar culturas de diferentes regiões do Brasil, seus costumes e tradições.

Esta investigação procura destacar que a apreciação musical multi/intercultural se baseie na emancipação e ampliação do conhecimento musical dos alunos, de forma crítica e reflexiva, a fim de estimulá-los para a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças. A partir disso, torna-se importante apresentar a análise de dados em relação ao que dizem os estudantes de uma escola do município do Rio de Janeiro, sobre as aulas de apreciação musical multi/intercultural.

4. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES – ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, neste capítulo, aborda-se o conceito de pesquisa-ação como proposta metodológica a fim de analisar os dados obtidos no campo empírico da investigação. Por não ser objeto de unanimidade entre pesquisadores, profissionais de diversas áreas e cientistas sociais, a pesquisa-ação encontra-se em fase de discussão, em um ambiente acadêmico que ainda prevalecem técnicas ditas convencionais, de acordo com um padrão de observação positivista, o qual se manifesta em torno de resultados numéricos.

Além disso, faz-se necessário abordar que a concepção da pesquisa-ação não é a única metodologia existente em pesquisa social e não substitui as demais. Sua abordagem, nesta pesquisa, parte da importância de que, na pesquisa-ação, os pesquisadores e grupos de participantes adquirem

os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Segundo Thiollent (op. Cit.), apesar da grande repercussão da pesquisa-ação em alguns debates, alguns pesquisadores, partidários da metodologia convencional, consideram a pesquisa-ação como um risco em relação ao nível de exigência acadêmica. Entretanto, o autor afirma que tais riscos não existem apenas na pesquisa-ação, mas também podem ocorrer em pesquisas que adotam um embasamento metodológico convencional.

Os resultados desta pesquisa serão organizados em três tópicos no item da análise de dados. Dentre os diferentes instrumentos de coletas de dados, foram utilizados dois tipos como estratégias de análise no processo da investigação. A utilização de um questionário semiestruturado de pesquisa, para o levantamento dos dados (BAUER; GASKELL, 2011), será a primeira estratégia de análise para que, posteriormente, sejam elaboradas as aulas de apreciação musical multi/intercultural, onde o repertório desconhecido será planejado de acordo com as preferências musicais dos alunos, analisadas no questionário.

O segundo instrumento de coleta de dados é a entrevista coletiva que consistirá na etapa em que o questionamento do problema de pesquisa, como demonstrado na introdução, poderá ser respondido e analisado. Nesta fase, os alunos terão a oportunidade de demonstrar

seus conceitos e juízos em relação ao respeito e à valorização da diversidade cultural, após as aulas de apreciação musical multi/intercultural.

4.1 Explicitando a metodologia

Grande parte da movimentação da pesquisa-ação se articulou, no campo educacional, a partir da década de 1980, contra a hegemonia dos saberes acadêmicos a respeito de que se constituem os saberes da docência. Segundo Costa (2007), a significação das práticas dos professores de educação básica, assim como projetos de pesquisa-ação, relacionados com os saberes escolares que produzem exclusão e fortalecimento de discriminações e desigualdades, culminaram para a articulação da pesquisa-ação no campo educacional.

Costa (op. Cit.) destaca que a pesquisa-ação começa a ser utilizada na primeira metade do século XX, como uma estratégia metodológica de pesquisa participante. A convivência e a participação são dois elementos importantes que a pesquisa-ação introduz nos processos de investigação, o que a torna distante das principais metodologias tradicionais de ciência, que produzem, por métodos rigorosos, conhecimentos comprovados e objetivos.

A autora argumenta que, no período Pós-Segunda Guerra Mundial, foram criados movimentos sociais latino-americanos, que foram o *locus* onde a pesquisa-ação configurou-se como uma estratégia político-emancipatória. Costa (op. Cit.) destaca a importância da pesquisa-ação, através do movimento denominado *Teacher as Researcher*, liderado pelo diretor Stephen Corey da Universidade de Columbia, no início de 1950.

Embora com diferentes ênfases, a década de 1950 marcou o progresso da pesquisa-ação, nos hemisférios Norte e Sul³¹. Uma breve definição de pesquisa-ação na educação demonstra a grande variedade de tendências que surgiram no campo educacional.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor [...] e uma variedade na Austrália [...] de orientação emancipatória e de crítica social. (TRIPP, 2005, p. 445).

³¹ No hemisfério Norte, Costa (2007) argumenta que a pesquisa-ação atuava como estratégia metodológica em pesquisas sociais como magistério, serviço social, enfermagem, entre outras. No Sul, a pesquisa-ação estava vinculada aos movimentos sociais populares.

Na década de 1960 houve um declínio da pesquisa-ação nos países do dito Primeiro Mundo, atribuído ao avanço da tecnologia, que desloca a ênfase do caráter pedagógico para o caráter organizacional, nos projetos de cunho social. No Brasil, o projeto político, instaurado com o golpe militar de 1964, produziu efeitos sobre os pesquisadores, extinguindo os movimentos de educação popular e projetos em andamento.

A revitalização da pesquisa-ação, no campo educacional, foi incentivada por Lawrence Stenhouse³², que combateu a racionalidade técnica no planejamento do currículo na década de 1970. A partir dessa tendência, inúmeros projetos de pesquisa-ação “sugerem uma mudança de ênfase nas pesquisas que deveria voltar-se *para* a educação em vez de ser *sobre* a educação” (COSTA, 2007, p. 95, grifos da autora). A autora destaca também a influência da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt nesta corrente.

Também sob a influência de Paulo Freire e de autores marxistas e neomarxistas, a pesquisa-ação se expande em países do dito Terceiro Mundo³³, sendo fortemente vinculada às lutas e movimentos sociais de grupos populares subalternos, excluídos e marginalizados. Segundo Costa (2007, p. 97), uma das características da pesquisa-ação “é a de produzir narrativas, saberes, discursos que instituem identidades”.

A definição de pesquisa-ação tem variado de acordo com o tempo, local e contexto. Logo, torna-se difícil formular uma definição abrangente. Entretanto, Moreira e Caleffe (2008, p. 89) a definem como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Os autores destacam que a pesquisa-ação, nas ciências sociais,

pode ser conduzida em dois estágios: um estágio diagnóstico no qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas; e um estágio terapêutico no qual as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Thiollent (2011) destaca que há diversas definições sobre a pesquisa-ação. Entretanto, o autor parte do conceito de pesquisa-ação como,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da

³² Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi considerado um dos grandes pedagogos do Século XX. Seus trabalhos foram publicados na área de formação de professores, onde o educador inglês defendia um posicionamento investigativo por parte dos professores.

³³ Países da África, América do Sul e América Central.

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Em relação às características da pesquisa-ação, Moreira e Caleffe (2008, p. 90) identificam que ela é participativa a partir do momento em que todos os integrantes “tomam parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa”. Outras características são que a pesquisa-ação é situacional, ou seja, possui preocupação com o diagnóstico de um determinado problema situado em um contexto, buscando resolvê-lo dentro dele, é colaborativa, pois há uma interação entre os integrantes do projeto e auto-avaliativa, onde “as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Esta pesquisa procura definir pesquisa-ação,

como estratégia que corresponde a uma ‘vontade de saber’ inseparável da ‘vontade de poder’. Partindo da noção foucaultiana de que ‘conhecer é governar’, esta reflexão pretende mostrar como a pesquisa-ação, que se desenvolve impulsionada por um desejo de conhecer, produz discursos que instituem realidades. Ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder: quem narra - grupos ou indivíduos - exerce o poder sobre o que é narrado. Mas exercer o poder não significa estar livre dele, pois o poder opera em várias direções, circula: quem narra também é narrado (COSTA, 2007, p. 92, grifos da autora).

A autora argumenta a favor do caráter participativo e da produção afirmativa de identidades na pesquisa-ação, ou seja, é uma estratégia metodológica onde os sujeitos coletivos passam a “produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas” (COSTA, 2007, p. 92-93). Thiollent (2011) destaca que toda pesquisa-ação é de tipo participativo. Entretanto, uma questão bastante discutida é se há uma diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante.

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p. 21).

O autor argumenta que a pesquisa participante, em alguns casos, baseia-se em uma metodologia de observação participante, “na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Os pesquisadores, na pesquisa-ação, desempenham um papel ativo na avaliação dos resultados e ações desencadeadas na realidade dos fatos observados, exigindo uma relação participativa entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta investigação parte da ideia que Thiollent (2011, p. 22, grifos do autor) destaca a respeito de dar voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, os pesquisadores que utilizam essa metodologia, “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de apenas simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”.

O possível espaço de atuação para projetos de pesquisa-ação, segundo Costa (2007), parte da ideia de que linguagem, textos, palavras e discursos podem construir a realidade no campo da pedagogia e do currículo, onde se torna importante analisar as narrativas dos sujeitos inseridos no contexto educacional e suas experiências, que acabam produzindo uma identidade particular.

Esta investigação parte do que Moreira e Caleffe (2008, p. 90) argumentam sobre a pesquisa-ação como método a ser considerável a partir da ideia de que sua utilização alcança “o professor que está experimentando uma nova maneira de ensinar em uma sala de aula [...]”. O desafio que o educador musical encontra, em relação às discriminações de classe, de raça, de deficiência ou de orientação sexual no cotidiano escolar, deve ser analisado por meio de uma pesquisa onde o diálogo e a conversação, entre o pesquisador e os alunos participantes, são tomados como forma democrática de produzir conhecimentos.

Entretanto, nem todo diálogo produz uma relação de igualdade e nem mesmo a garantia de uma participação democrática. “Nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher” (COSTA, 2007, p. 99). Para a autora, a “participação é sempre desejável, mas não assegura igualdade na produção de discursos” (Ibidem).

Ao conceber o diálogo como uma estratégia epistemológica e pedagógica, a pesquisa tem como referência a perspectiva de Paulo Freire (apud Costa, 2007, p. 99-100), onde,

a relação dialógica dos sujeitos entre si e com a realidade cognoscível constitui relações dialéticas de transformação que as pessoas e o mundo travam entre si. Aí é que se efetua o processo de conscientização, condição para a emancipação e para a superação da desigualdade.

Nesta investigação, a pesquisa-ação torna-se uma estratégia metodológica de introduzir, em sala de aula, uma prática pedagógica musical inovadora no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 93), “é apropriada

sempre que um conhecimento específico seja necessário para um problema específico em uma situação específica”.

A partir disso, a apreciação musical multi/intercultural torna-se uma estratégia de aprendizagem, no momento em que a pesquisa-ação, segundo Moreira e Caleffe (op. Cit.), possibilita incentivar atitudes mais positivas em relação à diversidade cultural, modificando o sistema de valores relacionados a alguns aspectos da vida dos alunos, como a valorização e o respeito às diferenças.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2011, p. 85).

A pesquisa-ação como método, nesta investigação, também auxilia no desenvolvimento pessoal dos educadores musicais, que atuam nas escolas de educação básica, pois melhora sua habilidade de ensino ao reavaliar as definições e conceitos da prática pedagógica de apreciação musical.

Além disso, os educadores musicais compreendem um novo método de aprendizagem, que possibilita auxiliá-los em sala de aula com questões e desafios engajados com as diferenças. “A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Dentre os principais aspectos da pesquisa-ação, que a qualificam como uma estratégia metodológica de pesquisa social, o autor destaca as seguintes características: a ampla interação entre o pesquisador e os participantes; o objeto de investigação não é integrado pelas pessoas e sim pela situação social e problemas encontrados ao redor dela; a pesquisa-ação busca ampliar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento dos participantes ou grupos envolvidos na pesquisa; o objetivo busca resolver ou apenas esclarecer as dificuldades e os problemas enfrentados na situação observada.

A partir destas particularidades da pesquisa-ação, as aulas de apreciação musical multi/intercultural possuem os seguintes aspectos: o pesquisador interage com os alunos participantes ao organizar as aulas de apreciação com vídeos do repertório intercultural; o pesquisador amplia o seu conhecimento em relação às preferências musicais dos alunos e que tipo de influências³⁴ atuam no seu gosto musical; o pesquisador inicia um debate com os

³⁴ A investigação procura analisar se há influências dos pais em relação ao gosto musical dos alunos analisados ou se há outros tipos de influências, como a dos colegas, primos, irmãos, entre outros.

alunos, sobre o repertório apreciado, onde argumentam suas ideias, conceitos e juízos sobre as letras das músicas apreciadas.

Em relação à conduta dos pesquisadores, na pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 24, grifo do autor) parte da ideia de que “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. Outro aspecto importante, que o autor destaca, é em relação à contribuição da pesquisa-ação para o melhor equacionamento do problema de pesquisa.

A o problema de pesquisa, abordado na introdução, delimita que a intolerância e a prática de apreciação musical massificada estão intrinsecamente ligadas, sendo importante questionar se as aulas de apreciação multi/intercultural poderiam ampliar ou reverter esse repertório massificado encontrado nas escolas.

Os objetivos desta pesquisa-ação procuram tornar mais evidente a complexidade que existe em relação às discriminações enfrentadas no cotidiano escolar. Tais objetivos não tratam apenas de resolver problemas relacionados com a pesquisa, mas também, segundo Thiollent (2011, p. 25), auxiliar na “tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos”.

Como produção de conhecimento, elaboram-se os procedimentos relacionados com a coleta de dados. No próximo item desta pesquisa, utilizam-se o questionário, as aulas de apreciação musical multi/intercultural e a entrevista com os alunos participantes, onde a apresentação dos resultados será elaborada por meio de gráficos, que indiquem os dados estatísticos observados através dos instrumentos de coleta de dados.

4.2 Análise dos dados

Para que os participantes tenham voz, suas opiniões foram organizadas a partir de um diagnóstico elaborado após a finalização da pesquisa de campo. Segundo Moreira e Caleffe (2008), técnicas como questionário e entrevista dão ao pesquisador um auto relato de como o indivíduo, participante da investigação, comporta-se ou no que ele acredita.

A entrevista não possui um critério ou seleção para a participação dos alunos. A coleta de dados leva em consideração conceitos e ideias de **todos(as) os(as) alunos(as)** que participaram ativamente nas aulas. Suas opiniões contribuem efetivamente nesta etapa da pesquisa de campo.

Duas turmas do 5º ano de uma escola do município do Rio de Janeiro da 7º CRE (7ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro), localizada na Zona Oeste, no

bairro de Jacarepaguá, foram analisadas com um total de 54 alunos participantes. A turma 1503, com 33 alunos(as), encontra-se no turno da manhã e a turma 1505, com um total de 21 alunos(as) no turno da tarde.

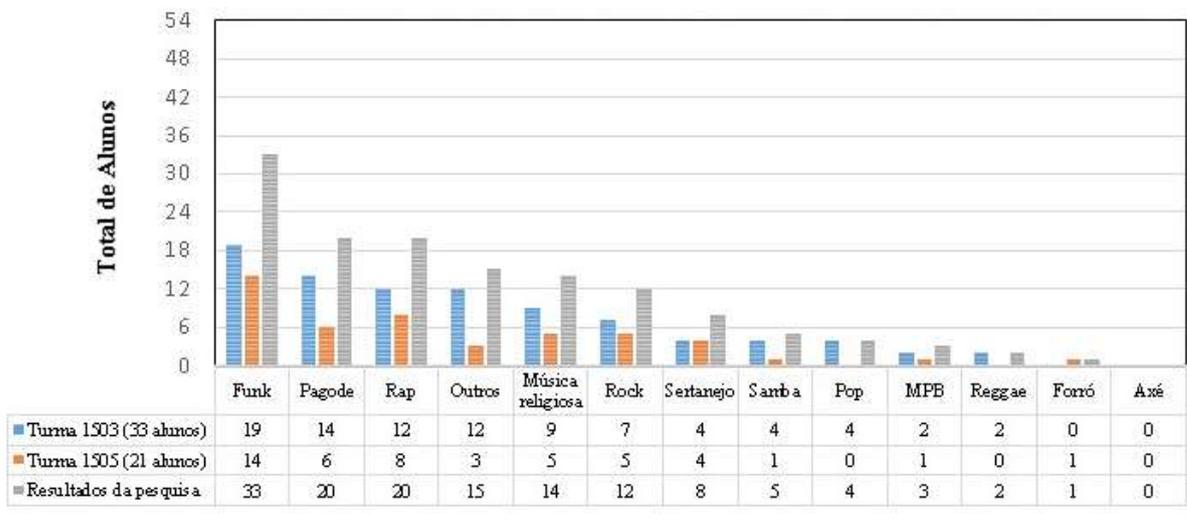
4.2.1 O questionário

Como forma de reconhecimento da identidade cultural (FREIRE, 2004), assim como as experiências musicais, anteriormente vivenciadas pelos alunos participantes envolvidos nesta pesquisa, as perguntas que serão utilizadas no questionário procuram identificar as preferências, as práticas de frequência e eventos musicais dos alunos analisados em seu cotidiano. Além disso, o conhecimento musical dos pais e/ou responsáveis pelos alunos, também será utilizado como fonte para a coleta de dados.

O questionário possui seis questões relacionadas com o cotidiano dos alunos em relação ao gosto musical. A primeira parte da análise da coleta de dados foi elaborada a partir das preferências musicais dos alunos, por meio de um questionário semiestruturado, no qual os alunos escolhem quais os gêneros musicais de suas preferências, podendo optar por mais de um estilo musical. No gráfico abaixo, segue a análise dos dados, a qual foi elaborada a partir do número de alunos de cada turma e com os gêneros musicais que apreciam em seu cotidiano:

Gráfico 1

Preferências musicais dos alunos



De acordo com o gráfico acima, observa-se o *funk* como o principal gênero musical escolhido pela maioria dos alunos participantes. Logo em seguida, encontra-se o *pagode* como preferência musical. O *rap* e a legenda intitulada *outros* aparecem com o mesmo número de alunos. O *axé* não foi marcado como um estilo de preferência.

Em relação aos gêneros musicais relacionados na legenda *outros*, destaca-se a ideia de que, caso o aluno não optasse por nenhum dos estilos encontrados no questionário, poderia marcar a opção *outros* e colocar o nome do gênero musical de sua preferência. Os gêneros musicais colocados pelos alunos, nesta opção foram: música eletrônica, heavy metal, metal alternativo, sucessos e internacional.

Torna-se importante abordar as características e alguns aspectos de cada gênero musical³⁵, destacado no gráfico 1, para melhor entendimento em relação às preferências dos alunos participantes da pesquisa. O estilo *funk*, propagado nas comunidades do Rio de Janeiro, foi abordado anteriormente no item 3.3 desta investigação. Entretanto, suas particularidades possuem semelhanças e diferenças com o funk proveniente do gênero *soul music* norte-americano, que significa “música da alma” e é um tipo de música vocal popular dos Estados Unidos da década de 1960. O estilo é derivado da música gospel e do Rhythm and Blues.

A primeira geração do funk carioca era engajada no conceito de negritude, parecido com o soul music (Tim Maia, Sandra de Sá, entre outros). Já a segunda geração (Tati Quebra-Barraco, Bonde do Tigrão, entre outros) abordava em suas letras temas ligados à erotização e o ritmo encontra-se próximo a outros sub-gêneros derivados do soul music.

Existem variados tipos de funk, sendo as principais tendências: o funk melody (o qual reconheceu o funk em forma de rap e retratava temáticas relacionadas com o cotidiano dos morros cariocas); o funk “proibidão” (que exalta facções criminosas ligadas ao tráfico de drogas nas comunidades do Rio de Janeiro); o funk erótico (também conhecido como funk sensual) e o funk Miami (que tem como base o ritmo Miami bass).

O estilo musical *pagode* é um subgênero do samba no final da década de 1970, ganhando espaço e obtendo sucesso nacional nos subúrbios cariocas, nas periferias e em bares do Centro do Rio de Janeiro. O estilo tem um andamento mais ligeiro que o samba e

³⁵ As características sobre os gêneros musicais foram retiradas do dicionário *The facts on file dictionary of music* e do *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*, versão on-line.

reintroduziu o banjo, que Almir Guineto³⁶ reconstruiu com o braço em formato de cavaquinho, sendo adotado, posteriormente, por vários grupos de pagode.

O terceiro estilo musical mais apreciado pelos alunos foi o *rap* (rhythm and poetry³⁷), considerado como a linguagem musical do movimento Hip-hop conhecido como “cultura de rua”. O rap, geralmente, tem como base o rhythm and blues que, segundo Ammer (2004), foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1940 como um estilo de música popular negra americana, que mistura elementos do blues e do jazz e é também conhecido como R&B.

No rap, a fala encontra-se sincronizada com a parte musical e em suas letras adotam-se discursos baseados na crônica urbana das diferenças de classes (culturais, sociais e políticas) ou na ineficiência do Estado em relação aos problemas encontrados nas periferias. Ammer (2004) destaca que o rap se originou no final da década de 1970 em Nova Iorque, como uma consequência do *toasting*, um ritmo que improvisava a fala por DJs na Jamaica. O termo DJ (disk jockey³⁸) foi criado para retratar o responsável pela instrumentação que dá ritmo à fala do *rapper* ou MC (mestre de cerimônia). Os DJs, segundo Ammer (2004, p. 336, tradução nossa), manipulavam “os discos sobre o prato giratório com a mão, enquanto um ou mais vocalistas improvisavam letras³⁹”.

O outro estilo musical escolhido pelos estudantes foi a *música eletrônica* que, segundo Bennet (1986, p. 76, grifo do autor), “originou-se na Alemanha, na década de 1950, e incluiu todos os sons registrados por microfones, como a música concreta⁴⁰) e também aqueles produzidos por geradores eletrônicos de sons”. A música eletrônica faz uso da tecnologia e meios eletromecânicos, produzindo efeitos e sons diferenciados.

O *heavy metal* é um estilo originário do rock, que se desenvolveu na década de 1960 como,

um som de condução difícil, mas musicalmente mais simples, com frases de quatro e oito compassos, harmonias rudimentares que consistem em repetições de acordes simples e progressões melódicas curtas, e executadas com maneirismos vocais exagerados, mudanças bruscas de volume e

³⁶ Cantor e compositor nascido em 1946, no morro do Salgueiro no Rio de Janeiro, Almir fez parte do grupo de compositores do bloco carnavalesco Cacique de Ramos na década de 1970.

³⁷ Tradução para o português como ritmo e poesia.

³⁸ Tradução para o português como disco jôquei, também conhecido por sua pronúncia em inglês *dee jay*.

³⁹ [...] manipulate the records on the turntable by hand, while one or more vocalists improvised lyrics.

⁴⁰ Uma série de tendências e técnicas musicais surgiu no século XX, sendo a *música concreta* uma delas e foi criada pelo compositor Pierre Schaeffer (1910-1995), no final da década de 1940. Suas experiências originaram esta tendência elaborada diretamente sobre fitas magnéticas. Os sons registrados eram sons naturais (ranger de uma porta, o som de uma campainha, entre outros), onde o compositor, posteriormente, transferia os sons para outra fita. O resultado era uma montagem de sons armazenados, misturados e modificados de diversas maneiras.

performance exagerada e violenta nas apresentações⁴¹ (AMMER, 2004, p. 351-352, tradução nossa).

Já o *metal alternativo* é um estilo que combina elementos do heavy metal com influências do *rock alternativo*. O estilo foi criado em meados da década de 1980, que mescla causas sociais progressivas do *folk rock* e do *punk rock* com toques musicais experimentais. As bandas de metal alternativo são geralmente caracterizadas por *riffs* pesados de guitarra que, segundo Ammer (2004), são uma breve sequência melódica repetida ou imitada durante uma mudança de acordes, considerada similar ao ostinato da música barroca. Segundo Ammer (op. Cit.), ostinato é uma parte que se repete diversas vezes ao longo de uma seção ou composição, enquanto há a mudança da harmonia ou dos acordes da música. O gênero metal alternativo também possui vocais melódicos e agressivos e estruturas musicais não convencionais.

Os estilos *sucessos* e *internacional* escolhidos pelos alunos não são considerados como gêneros musicais, pois ao escreverem seus artistas favoritos, na segunda questão do questionário, os alunos escolheram cantores como Kate Perry, Justin Bieber e Miley Cyrus, que cantam gêneros musicais como pop, R&B e o pop-rock, que mistura elementos do pop e do rock, sendo considerado como um estilo mais calmo e suave.

A análise em relação a essas preferências musicais faz referência ao que foi destacado anteriormente, nesta investigação, sobre o gosto musical dos alunos ser vinculado ao repertório massificado da indústria cultural. Confirma-se, pelo questionário, o que Nogueira (2005) argumenta sobre a força da mídia no gosto musical de alguns alunos. Observam-se as estratégias e interesses dos veículos de comunicação, em relação ao estilo *pop*. Ammer (op. Cit.) o classifica como uma categoria da música que consiste em músicas destinadas a agradar ao público em geral.

Algumas vezes, a ‘música popular’, especialmente o termo abreviado ‘pop’, é mais estritamente utilizado para músicas comerciais de sucesso que apelam para uma larga audiência - conhecida como ‘dominante’ - em oposição a um gênero particular como jazz, música country, ou rock, por vezes pela natureza de seu som mais suave, agradável, ‘fácil-de-ouvir’.⁴² (AMMER, 2004, p.320, grifos da autora, tradução nossa).

⁴¹ [...] a hard driving sound, but musically much simpler, with four-and eight-bar phrases, rudimentary harmonies consisting of often-repeated simple chords and short melodic progressions, and performed with exaggerated vocal mannerisms, sudden changes in volume, and violent stage antics.

⁴²Sometimes “popular music”, especially the abbreviated term “pop”, is used more narrowly for commercially successful music that appeals to a large audience - the so-called “mainstream”- as opposed to a particular genre such as jazz, country music, or rock, often by virtue of its softer, blander, easy-to-listen-to sound.

Em relação à *música religiosa*, geralmente, a escolha desse estilo pelos alunos é devido à crença individual ou comunitária cristã. A música religiosa engloba, no geral, músicas católicas e o gospel (músicas evangélicas), compostas para fins religiosos. As músicas variam sua forma e seu propósito, de acordo com a religião que pregam.

O *rock* é um tipo de música americana que se tornou popular na América, Inglaterra e em outros países e substituiu o jazz, que era considerado como a melhor música popular americana na década de 1960. Segundo Ammer (op. Cit.), as letras do rock falam sobre baladas de amor, guerras, diferenças de classes, direitos civis, preocupações sociais, drogas e diferenciados estilos de vida.

A técnica vocal geralmente utilizada no rock é o falsete. Do italiano *falsetto*, que significa tom falso, o falsete é o registro vocal no qual um cantor emite sons mais agudos ou mais graves que o de sua tessitura vocal, ou seja, sua faixa de frequência acústica natural. Os instrumentos eletrônicos são componentes importantes no rock, em especial a guitarra elétrica, o baixo elétrico e, algumas vezes, a bateria eletrônica.

O gênero musical *sertanejo*, escolhido pelos alunos, também pode ser caracterizado pelo *sertanejo universitário*, que surgiu como um movimento musical no início do século XXI em festivais de música de Universidades das regiões metropolitanas de Goiânia (GO), Cuiabá (MT), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG) e Campo Grande (MS). Seu público alvo é predominantemente de jovens, e sua estética musical é influenciada pela música sertaneja da década de 1990, com arranjos do country americano e influências do axé, do forró e do pagode.

O gênero musical *samba* tem suas origens no Rio de Janeiro em 1850, quando escravos vindos do Congo ou da Angola vieram para o Brasil. A palavra samba é derivada da palavra “semba” de origem africana, que significa umbigada. O samba possui variantes rítmicas conhecidas como samba-de-breque, samba-exaltação, samba-maxixe, samba-de-terreiro, samba-enredo, samba-choro, samba-canção, samba de gafieira, entre outros. O samba-maxixe “Pelo telefone”, composto pelo compositor Donga (1890-1974) e pelo jornalista Mauro de Almeida (1882-1956), é considerado o primeiro a ser gravado em 1917.

Os propósitos de adeptos da bossa nova e o engajamento de estudantes da música brasileira de raiz, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, misturaram-se e, com o golpe de 1964, lutam contra o regime militar. Adotando a sigla *MPB* (Música Popular Brasileira), que surgiu a partir de 1966, como uma tentativa de produzir uma música brasileira tipicamente “nacional”, o gênero musical MPB foi criado e teve grande impacto graças aos Festivais da Canção.

O estilo *reggae* é um tipo de dança popular que foi desenvolvida na Jamaica, no final da década de 1960, inicialmente se propagou na Grã-Bretanha e posteriormente no continente americano e europeu. O instrumento mais importante no *reggae*, segundo Ammer (2004), é o baixo elétrico. A voz pode estar como solo ou harmonizada em três, quatro ou mais vozes, sendo conduzidas basicamente por melodias e ritmos nas guitarras e percussão.

Derivado do *forrobodó*⁴³, o termo *fórró* é um ritmo de dança típico da Região Nordeste do Brasil. O *fórró* tem como significado ser um tipo de baile popular nordestino, que utiliza a sanfona pé-de-bode, de oito baixos, para tocar variados ritmos locais como o xaxado, o chamego, o xote e o baião. Luiz Gonzaga, conhecido como o Rei do Baião, é considerado um dos principais compositores de xote e baião.

A análise das preferências musicais foi a primeira questão a ser respondida pelos alunos no questionário e torna-se importante em relação à escolha do repertório intercultural desconhecido, que deve estar próximo às suas manifestações culturais. A segunda questão do questionário procura identificar o nome dos artistas, cantores (as) e/ou bandas preferidas.

Esses dados serão utilizados como uma iniciação para as aulas de cada gênero musical, ou seja, alguns artistas escolhidos pelos alunos serão apreciados e discutidos apenas como uma forma de introdução para a apreciação do repertório intercultural desconhecido. Na tabela abaixo, segue o nome dos artistas e/ou bandas escolhidas como preferências pelos alunos:

⁴³ Arrasta-pé, farra, troça, confusão ou desordem.

Tabela 2
Nome dos artistas e/ ou bandas preferidos pelos alunos

Gêneros musicais preferidos	Nome dos artistas, cantores e/ ou bandas
Funk	Bonde das Maravilhas, Mc Coringa, Mc Daleste, Mc Gui, Mc Guimê, Mc Magrinho e Mc Tarapi.
Pagode	Tiaguinho
Rap	Cone Crew, Filipe Ret, Marcelo D2 e Projota
Metal Alternativo (outros)	Banda Evanescence
Música eletrônica (outros)	Avicii e David Gueta
Música religiosa	Fernanda Brum, Pregador Luo e Thalles Roberto
Rock	AC/DC, Link Park e Nirvana
Sertanejo	Gustavo Lima, Gustavo Mioto, João Lucas e Marcelo, Luan Santana e Victor e Léo.
Samba	Péricles
Pop	Aaron Yan, Adele, Anahí, Anitta, Ariana Grande, Demi Lovato, Justin Bieber, Katy Perry, Kelly Key, Miley Cyrus, One Direction, Usher e Rihanna
MPB	Vinicius de Moraes
Reggae	Natiruts, Onze:20 e S.O.J.A
Forró	Wesley Safadão

Há uma variedade de artistas inscritos no gênero funk, principalmente escritos por estudantes do sexo masculino. Entretanto, na tabela 2, observa-se uma maior variedade de artistas do gênero pop, escrito principalmente por estudantes do sexo feminino, como podemos analisar na tabela 3 abaixo. Apenas um estudante do sexo masculino escreveu um artista do pop como preferência. Os artistas do gênero sertanejo também foram os mais escritos por alunas, em especial o cantor sertanejo Luan Santana.

Na tabela 3, observa-se a relação entre os gêneros musicais dos artistas preferidos e o respectivo número de estudantes de cada sexo:

Tabela 3
Gêneros musicais dos artistas preferidos e o número de estudantes por sexo

Gêneros musicais dos artistas preferidos	Número de estudantes do sexo feminino	Número de estudantes do sexo masculino
Funk	7	16
Pagode	5	—
Rap	2	3
Metal Alternativo	—	1
Música eletrônica	1	3
Música religiosa	—	4
Rock	1	1
Sertanejo	10	4
Samba	—	1
Pop	11	1
MPB	—	2
Reggae	2	—
Forró	—	1

A terceira e a quarta pergunta do questionário procuram analisar as práticas de frequência dos alunos em apresentações musicais e que tipos de apresentações costumam frequentar. Como opções, em relação aos tipos de apresentações, os alunos (as) poderiam escolher entre shows, concertos em igrejas, baile funk, roda de samba, recitais de música clássica e outros. Analisam-se, no gráfico 2 e na tabela 4, as respostas dos estudantes:

Gráfico 2
Frequência em eventos musicais

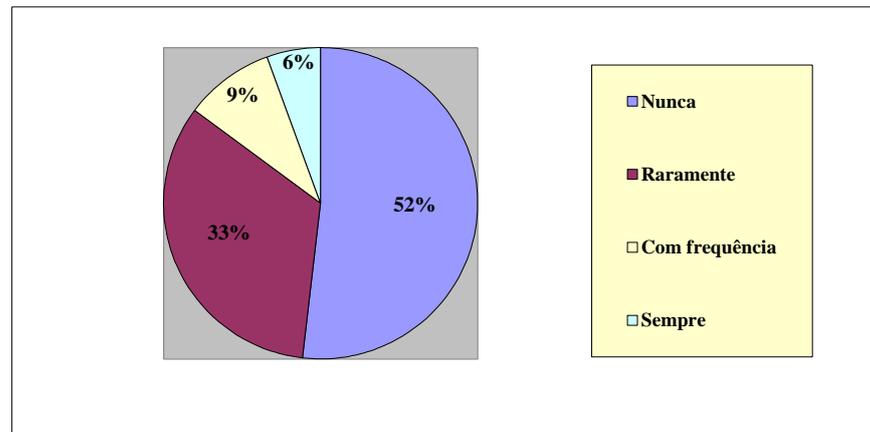


Tabela 4
Tipos de apresentações que costumam frequentar

Tipos de apresentações	Número de meninos	Número de meninas	Total de alunos (as)
Shows	13	6	19
Concertos em Igrejas	5	7	12
Baile Funk	9	2	11
Roda de Samba	5	2	7
Outros (Roda de Pagode, Forró e Eventos de Música Eletrônica)	4	4	8
Recitais	0	0	0

De acordo com o gráfico 2 e a tabela 4, observa-se que mais da metade dos estudantes não frequentam eventos musicais, sendo que os tipos de apresentações mais votados pelos que frequentam são os shows. A quinta pergunta do questionário procura analisar a frequência dos pais em eventos musicais com os filhos, onde 31 alunos responderam positivamente, 21 alunos negaram e 2 alunos não responderam em relação à ida a eventos com os pais.

Apesar do funk ser o principal gênero musical como preferência, o baile funk não se encontra como o primeiro tipo de apresentação que os estudantes costumam frequentar. Tal

resultado pode ser analisado da seguinte forma: pela frequência dos pais ser grande ao acompanhar os filhos em eventos, há a possibilidade de não concordarem em levá-los a este tipo de apresentação. Entretanto, não há como descartar que há um considerável número de alunos, principalmente do sexo masculino, que frequentam o baile funk.

A análise, em relação ao baile funk, pode estar ligada à faixa etária em que os(as) alunos(as) se encontram (10 a 12 anos), ou seja, essa faixa etária se caracteriza por intensas mudanças físicas e psicológicas, onde a criança compreende com mais intensidade sua participação em grupos de amigos, onde seus gostos em comum passam a ser de maior importância e onde o modelo dos amigos acaba por obscurecer o modelo apresentado pelos pais. Segundo Macedo e Sperb (2013, p. 133) a pré-adolescência “refere-se à faixa etária de 9 a 12 anos em meninas e de 10 a 13 anos em meninos”.

Silva e Lopes (2009) definem os termos adolescência e juventude a partir do conceito criado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) onde,

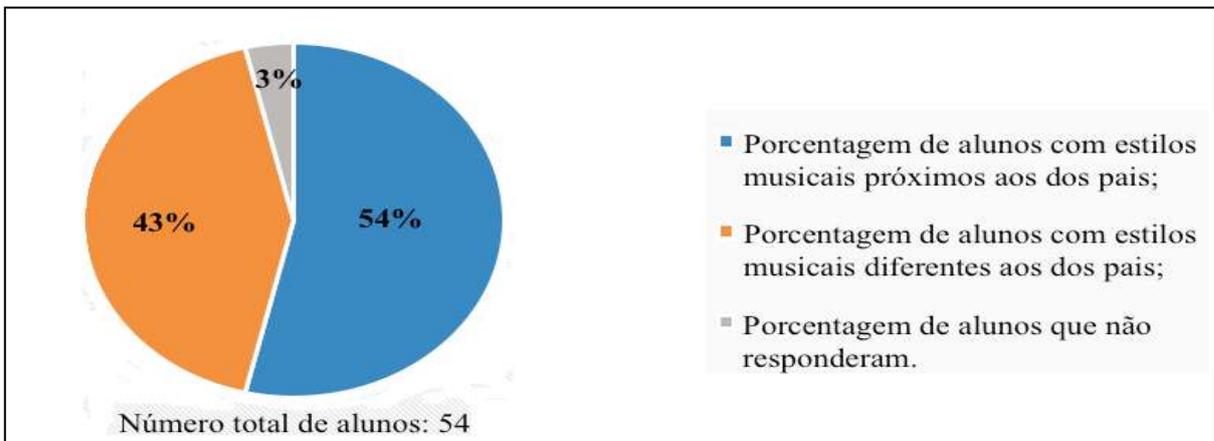
a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (SILVA; LOPES, 2009, p. 88, grifo das autoras).

Entretanto, apesar dessas intensas mudanças físicas e psicológicas, Macedo e Sperb (2013, p. 134) destacam que, apesar da interferência de amigos na compreensão das experiências, a família ainda possui uma influência predominante na pré-adolescência. “É possível que a maneira de regular emoções do pré-adolescente receba influência da família, se ele tem o hábito de compartilhar e relembrar suas experiências em casa”.

A ida dos alunos a concertos em Igrejas também se torna um forte indício dessa presença e, a partir disso, analisa-se o último gráfico que está relacionado com a influência dos pais no gosto musical dos estudantes analisados.

Gráfico 3

Influência do gosto musical dos pais nas preferências musicais dos alunos



Constatou-se, a partir da análise do gráfico 3, que uma boa parcela dos alunos possui grandes influências da família em suas preferências musicais, apesar da fase de mudanças. Não há como descartar um alto percentual de alunos que buscam suas preferências e gostos musicais em grupos de amigos, entretanto, a influência da família na pré-adolescência pode ser considerada predominante no gosto musical dos alunos, caso estes compartilhem suas experiências musicais com os familiares.

Os aspectos e definições de capital cultural, no segundo capítulo desta investigação, podem ser observados a partir dessa influência familiar, pois o capital cultural no estado *incorporado* se transmite de forma hereditária e invisível. Segundo Bordieu (2007), esse capital é cultivado pessoalmente pelo sujeito e incorporado de forma dissimulada e inconsciente. Involuntariamente, alguns estudantes analisados possuem influências musicais de seus pais em suas preferências.

4.2.2 As aulas de apreciação musical multi/intercultural

Os dados obtidos, a partir da análise do questionário, auxiliam na forma de se pensar a prática de apreciação musical multi/intercultural como uma pedagogia musical crítica baseada nas vivências musicais dos alunos⁴⁴. As aulas de apreciação musical multi/intercultural foram planejadas em cima da análise do mapeamento do questionário, procurando elaborar um

⁴⁴ Suas identificações serão feitas por letras e números em cada gênero musical, ou seja, no funk os alunos serão identificados por A1, A2, A3 etc. No gênero rap serão identificados por B1, B2, B3, etc. Nas entrevistas os alunos serão identificados da mesma forma, pela letra E e seus respectivos números. Suas identidades estão preservadas em acordo com o Termo de Assentimento e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado com o crivo do Comitê de Ética, em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP-CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como foco central apenas analisar os seus depoimentos.

repertório onde as letras delimitam a cultura de um determinado local. A professora regente, das duas turmas, acompanhava as aulas de apreciação durante toda a pesquisa.

Os gêneros musicais escolhidos pelos estudantes para serem apreciados foram: o funk, o rap, o pagode/samba⁴⁵ e o sertanejo. Foram elaboradas quatro aulas de apreciação, sendo cada aula um gênero musical diferente. Os alunos assistem a um vídeo relacionado com a música a ser apreciada e recebem uma folha contendo a letra para leitura e entendimento de seu conteúdo.

Conforme abordado anteriormente, no item 4.2.1, as aulas de apreciação são iniciadas com vídeos de músicas conhecidas pelos alunos para, posteriormente, introduzir o repertório desconhecido. Entretanto, apenas o conteúdo e os debates das músicas desconhecidas serão abordados nesta investigação, pois as letras das músicas conhecidas pelos(as) alunos(as) não estão sendo analisadas, ou seja, elas foram apreciadas apenas como uma forma de introdução básica para as aulas de apreciação.

A música intitulada *País do Futebol*, do cantor MC Guimê, composta por ele e pelo rapper Emicida, foi escolhida como iniciação para o gênero funk. A música *Nós somos um só* do rapper Projota, com produção de Mr. Break foi escolhida para o gênero rap. A música *Caraca, Muleke!*, composição de Thiaguinho e Gabriel Barriga, foi apreciada no gênero pagode e a música *Tudo que você quiser*, dos compositores Matheus Aleixo e Felipe Oliver, é interpretada pelo cantor sertanejo Luan Santana e foi escolhida como iniciação para o gênero sertanejo.

O primeiro gênero a ser apreciado foi o funk. Procurou-se abordar suas características musicais por meio da apreciação musical. Os alunos perceberam a presença de um ritmo sincopado e de uma batida marcante tocada por um DJ, onde o MC (Mestre de cerimônia) canta em cima dessa batida que geralmente é criada por samplers (*software* que armazena amostras de áudio). Os alunos também discutiram sobre questões relacionadas ao funk carioca ser difundido inicialmente nas camadas populares, especialmente nas comunidades cariocas e perceberam, também, que não há a utilização de instrumentos musicais no gênero funk.

O funk intitulado *A vida é tipo roda gigante* do cantor e compositor Andrezinho Shock foi abordada como uma das músicas do repertório desconhecido, onde o músico de Rio Bonito (RJ) conseguiu descrever, de forma positiva, as dificuldades que um morador de comunidade enfrenta para se alcançar o sucesso, sem esquecer de suas origens. O compositor

⁴⁵ A música escolhida foi do gênero musical samba, embora a escolha dos alunos tenha sido o pagode. A aula de apreciação procurou abordar uma letra que apresentasse uma temática particular das rodas de samba e de pagode

retrata a importância da humildade e da crença em uma religião ao lutar por seus ideais, além de associar, por meio de uma metáfora, a vida a uma roda gigante, que representa as dificuldades e as conquistas que uma pessoa pode enfrentar em várias fases ou épocas de sua existência.

O vídeo clipe oficial da música possui imagens de crianças jogando futebol em uma comunidade. Após a visualização do vídeo, buscou-se descobrir, por meio de um debate, as opiniões dos estudantes relacionadas com o conteúdo da letra da música inserida para apreciação. Alguns alunos não conseguiram expressar suas opiniões⁴⁶, outros expressaram, de forma tímida, suas ideias sobre o conteúdo da letra:

[Aluno A1]: O sucesso tem que conquistar com humildade;

[Aluno A2]: Pra gente ter humildade na vida e nunca trapacear ninguém;

[Aluno A3]: Mostra como a vida é difícil. Como ser cantor dá problema. Como é importante ter a fé. Como é difícil alcançar o sucesso;

[Aluna A4]: Sempre temos que ter humildade, fé e força em Deus. É assim que a gente consegue as coisas, lutando pelos sonhos. As moradias nas favelas são ruins porque as pessoas moram em barrancos e com a chuva, a casa destrói. As pessoas têm dificuldades para trabalhar e eles passam necessidades de comida;

[Aluna A5]: Não desistir da vida;

[Aluna A6]: Como alcançar o sucesso com humildade;

[Aluno A7]: Nunca desistir do que ele tem e pra ser cantor não é fácil;

[Aluno A8]: Agradecer a Deus o sucesso que ele tem;

[Aluna A9]: As moradias nas favelas são ruins e é difícil trabalhar porque tem dias que tem tiroteio;

[Aluno A10]: A vida é tipo roda gigante porque vai e volta. Ele tem o sucesso, mas ele não quer mudar. Humildade é importante na vida;

[Aluna A11]: Assim, explica que alguns cantores sempre estão mudando só pelo simples fato de subir na vida e esquece da sua humildade;

[Aluna A12]: As crianças estão na comunidade e estão em situação ruim;

[Aluno A13]: Ter pouco ou muito e ser bom.

Os alunos (as), em seus depoimentos, relatam as dificuldades que uma criança enfrenta em uma comunidade, assim como a luta pela sobrevivência de um “trabalhador”, exposto a problemas relacionados com a pobreza, com fenômenos naturais ou com a violência local. Os estudantes também comentam sobre as dificuldades que uma pessoa enfrenta ao se tornar um artista de sucesso.

O conteúdo da letra da música *Guerra*, escolhida para o gênero musical rap, também possui uma temática semelhante à do funk, relacionada com a violência e com as dificuldades enfrentadas no cotidiano, porém retratada de forma diferenciada.

do subúrbio carioca, principalmente nos bairros em que há um grande número de rodas, como os de Oswaldo Cruz e Madureira.

O rapper, compositor, produtor e ativista de Niterói (RJ) MC Marechal, se inspirou em uma frase de Mahatma Gandhi: *Olho por olho e o mundo acabará cego*. O rapper destaca que esse tipo de cegueira não é apenas relacionado com ausência da visão, mas também se refere às pessoas que enxergam e não conseguem ver. Em relação às características musicais do gênero, os alunos perceberam semelhanças com o gênero funk, como a existência de uma batida acelerada e marcante, sendo o DJ responsável pela instrumentação que dá ritmo à fala do rapper ou MC, onde o texto é mais importante do que a linha melódica da música. Além disso, perceberam a falta de instrumentos musicais e que há a presença de duelos entre rappers através de frases com rimas criadas por eles.

Esse gênero musical foi um dos que os estudantes mais se identificaram e obtiveram um maior interesse em procurar outras composições do rapper. Entretanto, os depoimentos foram poucos, pois os alunos sentiram dificuldades no entendimento do conteúdo da letra:

- [Aluno B1]: Guerra sobre crack e fumo;
- [Aluno B2]: Guerra sobre tiroteio;
- [Aluno B3]: Sofre a guerra todos os dias;
- [Aluno B4]: A atenção se triplica pra quem mora em uma favela;
- [Aluno B5]: Eles estão prontos para a guerra;
- [Aluno B6]: Tem gente que vê e não quer ajudar as outras pessoas, só se importa com você mesmo;
- [Aluno B7]: O Antraz é proibido, só que eles usam também para usos medicinais, só que eu não sei como, mas eu lembro que eu li.

Apesar de serem poucos os depoimentos, os alunos compreenderam o conteúdo da letra e perceberam, novamente, as dificuldades que as pessoas encontram ao morar em uma comunidade do Rio de Janeiro. Os relatos sobre a violência constante nas comunidades cariocas descrevem a precaução redobrada que uma pessoa deve ter, pois estão expostos a um perigo constante relacionado com o tráfico de drogas e facções criminosas que dominam e vivem no entorno.

Devido ao grande interesse dos(as) alunos(as) pelo rap, foi elaborada a apreciação de outra música, intitulada *A cada vento*, do compositor e rapper Emicida. A música foi composta em 2004 e fazia parte do projeto *Volta no Quarteirão* de Felipe Tichamen, do rapper Emicida e de Paulo Zando. O conteúdo da letra tem relação com as dificuldades que um indivíduo enfrenta ao sobreviver em um bairro da periferia de São Paulo, além da persistência ser uma aptidão importante na luta por seus sonhos e ideais.

[Aluno B8]: Fala sobre pureza e honestidade;

⁴⁶ Os relatos dos alunos (as) não estão organizados por turmas, ou seja, foram colocados aleatoriamente para que o leitor possa ter uma maior dinâmica relacionada às opiniões dos estudantes sobre o conteúdo das músicas.

[Aluno B9]: Fala sobre sinceridade;
 [Aluno B10]: Não desejar mal a ninguém;
 [Aluna B11]: Sorrisos.

Seus depoimentos foram poucos e baseados na repetição da letra da música. Entretanto, os(as) alunos(as) conseguiram expressar alguns aspectos básicos da letra da música, como o otimismo que uma pessoa deve ter ao lutar por seus objetivos, ou seja, o indivíduo deve se ancorar na lealdade, integridade e simplicidade para vencer os obstáculos que enfrentará em seu caminho.

Em relação ao arranjo musical, os alunos perceberam que há diferenças entre os gêneros samba/pagode com o funk e o rap analisados anteriormente. Constataram a presença de instrumentos musicais como cavaquinho, violão e variados tipos de instrumentos de percussão como o pandeiro, tamborim, reco-reco, etc...

O samba intitulado *No pagode do Vavá*, do compositor e cantor Paulinho da Viola, foi escolhido por retratar de forma intrigante uma cena típica carioca, onde a comida se faz presente nas rodas de samba e pagode, reforçando a ideia de que o ato de comer e beber, no samba e no pagode carioca, são legados das raízes e tradições africanas.

A comida nas festas de samba do Rio de Janeiro reproduz – e atualiza – a dinâmica do comer/beber da tradição africana. Transcendendo a simples ação biológica de nutrir o corpo, constitui-se numa maneira de renovar a energia de toda a comunidade. Comer no samba equivale a viver, preservar, comunicar e reforçar memórias individuais e coletivas (JUPIARA; THEODORO; VALENÇA, 2005, p. 69, grifo das autoras).

O samba faz uma homenagem ao amigo Norival Reis⁴⁷, conhecido como Vavá da Portela assim como as feijoadas e quitutes da Tia Vicentina (1914 – 1987).

Eternizada por Paulinho da Viola no samba de 1972, Vicentina do Nascimento, a Tia Vicentina, virou um símbolo desse modo de ser que é o samba carioca. Irmã de Natalino José do Nascimento, o Natal, bicheiro e patrono da Portela, ela desfilou anos na aladas baianas e sempre ajudou no barracão da agremiação. Dona de poderosos dotes culinários, Vicentina exerceu em sua plenitude a arte de receber, preparar e servir: a canja, o mulato-velho, o bobó de camarão, o mocotó, o macarrão com galinha e especialmente o feijão da Vicentina. Mas também era famosa por sua voz, e participou como pastora da gravação do histórico disco 'Portela passado de glória', em 1970, em tributo aos baluartes da escola. A sua famosa feijoada durou até o início dos anos 80 (op. Cit., 2005, p. 71, grifo das autoras).

⁴⁷ Norival Torquato Reis (1924-2001) foi compositor e instrumentista (cavaquinho), nasceu em Angra dos Reis (RJ), mas foi criado nos bairros Oswaldo Cruz e Madureira na zona norte do Rio de Janeiro. Desde menino, frequentava as Escolas de Samba Portela e Império Serrano, localizadas nos mesmos bairros, respectivamente.

Apesar de alguns alunos(as) optarem, no questionário, por frequentar rodas de samba e pagode, não houve nenhuma aproximação de sua cultura com as rodas encontradas nos bairros de Oswaldo Cruz e Madureira.

- [Aluno C1]: Paulinho da Viola toca cavaquinho e toca samba;
 [Aluno C2]: A Portela é uma escola de samba, fica perto do McDonald's e perto do viaduto;
 [Aluno C3]: A Portela fica perto do Parque de Madureira;
 [Aluna C4]: Eles gostam de comer feijão e baião-de-dois;
 [Aluno C5]: Tem feijoada. Vavá é o dono da Portela;
 [Aluna C6]: Já fui no Mercadão de Madureira;
 [Aluna C7]: Vicentina é a mãe do Vavá;
 [Aluno C8]: Bala perdida e tiroteio;
 [Aluno C9]: Serrinha é onde a minha amiga mora;
 [Aluno C10]: As pessoas se sentiam à vontade naquele lugar;
 [Aluno C11]: Ele corria porque tinha medo de tiro. 13 pontos é cassino ou jogo.

Alguns depoimentos estão relacionados com o conteúdo da letra e outros estão associados ao entorno da Escola de Samba Portela. Os estudantes compreenderam a ideia principal da letra da música, que é a comida típica de uma roda de samba carioca: a feijoada. Outros depoimentos destacaram aspectos individuais como ir ao conhecido Mercadão de Madureira e ao relacionamento com pessoas que moram no local.

O arranjo musical do gênero sertanejo foi abordado pelos alunos como um estilo de música propagado por um dueto vocal, ou seja, geralmente caracterizado por uma dupla de cantores que cantam em linhas melódicas separadas por um intervalo de terças sobrepostas, onde uma das vozes é mais aguda, caracterizada pela presença acentuada do falsete. Além disso, os alunos perceberam a utilização de instrumentos musicais diferentes dos gêneros samba e pagode, apreciados anteriormente, como a viola caipira e a sanfona.

O gênero foi abordado por meio da música *Tocando em frente*, divulgada em 1991 e composta pelo cantor, compositor e violeiro Almir Sater, da cidade Campo Grande (MS) em parceria com o cantor e compositor Renato Teixeira, nascido em Santos (SP). Almir cresceu em uma família musical, estudou piano, sanfona e banjo. Entretanto, o instrumento que aprendeu a tocar sozinho e o fascinou foi o violão.

Em relação à música, Almir comenta que ele e Renato Teixeira a receberam como um presente. O compositor destaca que um dia foi jantar na casa de Renato, onde em um canto da sala havia um violão que pertencia ao Chico, filho de Renato. Começou a dedilhá-lo e rapidamente surgiu uma melodia. Ao mesmo tempo, Renato começou a escrever a letra. A

música é o resultado da parceria de dois dos maiores compositores da música caipira, onde Renato busca, como letrista, retratar a vida do caipira brasileiro em suas composições.

Apesar de alguns alunos terem escutado a regravação da música por outros artistas, os mesmos não conheciam como a música foi criada, quem eram seus compositores e o que temática da letra da música procurava abordar. A canção foi escolhida por ser uma das principais músicas sertanejas que retrata a vida, de forma singela, de um caipira brasileiro. Apesar de descrever a vida de uma pessoa que mora no campo, a canção também demonstra a forma como todos os homens deveriam levar a vida, ou seja, “*compreender a marcha e ir tocando em frente*”.

A canção foi uma das que mais emocionou alguns alunos(as), pois os mesmos recordaram sua vida no campo, seus costumes, seus familiares que ainda moram na região e sua forma de viver no interior. Foram coletados alguns depoimentos relacionados com os costumes desses alunos(as), atualmente residentes na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

[Aluna D1]: Morei em Campo Grande (MS), morei na roça por seis meses, depois fui pra uma cidade pequenininha lá mesmo, que eu costumava...rotina normal mas quando eu morava na roça acordava quatro horas da manhã e eu alimentava galinha, pavão, pato, cachorro, gato. Lá também tinha abelha. Eu pegava ônibus sozinha e estudava de tarde em uma escola, já vi um tamanduá-bandeira, uma cobra, também já vi um lobo, lá é bastante perigoso. Uma vez tinha um escorpião brilhando no chão do lado da minha cama. Vou voltar pra cidadezinha com a minha mãe. A escola é bem diferente da do Rio de Janeiro, não tem tantas salas, tipo assim, são grandes mas tem poucas salas, poucas turmas e lá é bem legal. O ensino lá é um pouquinho mais avançado que o daqui, lá é mais difícil.

[Aluno D2]: Morei em João Pessoa (PB), cuidei da minha mãe quando ela ficou doente, ajudei com a minha avó e com o meu irmão. Eu fiquei com ela, eu tinha que pegar comida pra ela, comprar remédio. Tinha um esgoto do lado da casa da minha avó. Lá tinha cachorro, tinha cavalo, vaca, boi, tinha muita coisa. Uma vez eu vi uma jiboia comendo um cavalo. Eu puxava o leite da vaca pra minha mãe. Não estudei lá, só morei por um ano.

[Aluno D3]: Fui pra Ibicuí⁴⁸ e eu ia pro sítio todo dia. Eu tirava leite da vaca, buscava o gado, alimentava as galinhas e eu ficava brincando de cavalo. Não fiquei muito tempo não. Minha tia mora no sítio e às vezes eu vou só na hora das férias.

[Aluno D4]: Nasci aqui no Rio e no mesmo instante fui pro Ceará por causa que meu pai e minha mãe se separou e passei três anos lá e desde pequeno já sei como é a rotina de lá e levava gado e ia tirar leite quatro horas da manhã. Ia tomar café bem cedo e meu vô sempre me chamava, dormia na rede...como lá não tem muito colchão, dormia na rede. Tinha vezes que eu dormia no chão e forrava o lençol porque eu era manhoso. Daí era a minha rotina, todo dia. Tem agora nas minhas férias, que eu vou lá pra ir no

⁴⁸ O aluno não soube responder onde fica o local, entretanto, existem dois lugares, no Brasil, chamados Ibicuí, um é o município da Bahia e outro é um distrito da cidade de Mangaratiba (RJ). O aluno afirma ir de carro ao local e acredita-se ser o distrito de Mangaratiba.

casamento da minha irmã que não é de sangue que meu pai que adotou. Ela mora em Catreús⁴⁹, um pouco afastado de meu vô. Ele mora perto de Ipueiras⁵⁰ e também tem uma cidade Hidrolândia que é bem pertinho. E também quando eu vou nas minhas férias pra lá, não tem ninguém pra ajudar o meu vô, que já tá ficando velho, meu tio que cuida do gado, os amigos dele levam o gado comigo. Aí sempre eu levava quando eu era pequeno. Não cheguei a estudar lá, eu e o meu vô íamos em cima do jumento e agora grande já sei andar de cavalo, eu levo o gado de cavalo, não tenho medo mais não. Quando eu era ainda pequeno, depois de um tempo, começou a seca, aí ficou muito sério, depois a vaca do meu vô ficou doente e ele ficou desesperado, eu chorei por causa que ela ia dar de cria, aí ela ficou doente e tenho mais notícias não. Nas férias do ano passado eu fui pra lá e essa vaca que foi eu mais meu tio Zequinha, ela caiu no meio da estrada, eu chorei, por causa que ela ficou presa no cercado e tinha um cachorro do mato querendo morder ela. Ela correu e o cachorro conseguiu pegar a perna dela. Ela foi e caiu, ela tava de cria. Eu pedi pro tio Zequinha ficar, eu levei o lado sozinho e me arranhei todo, aí cáí mas aí eu cheguei na casa do meu vô e ele perguntou o que aconteceu, onde tava a vaca porque o bezerro dela tava gritando. Aí eu falei pro meu vô ter calma, mas ela tava lá no chão com um sangramento muito forte na perna. Eu e meu pai chegamos lá, levamos os remédios e ela chorou muito. Botamos ela na caminhonete dos amigos e levamos pra casa do meu vô. Quando começou a seca, o meu pai foi ajeitar a casa e tinha muita cobra nos telhados da casa e quase que uma vez eu fui picado. As cobras ficam perto da barragem, meu vô tirou e botou veneno e matou as duas cobras que tavam andando pra lá e pra cá. Do nada começou a vir cascavel por que a casa tava destelhada, meu vô tava almoçando na cozinha e caiu pra dentro da casa e ele ficou desesperado e ela foi pra debaixo do quarto do meu vô. Aí meu vô chamou uns colegas que estão acostumados a pegar cobra. Meu vô agora sempre tá botando veneno.

A professora regente das duas turmas, durante a apreciação do gênero sertanejo, observou que o aluno D4, chorava conforme assistia ao vídeo da canção de Almir Sater e de Renato Teixeira. Seu depoimento tornou-se uma importante coleta de dados, pois por ser objeto de aprendizagem emotiva ou afetiva, a apreciação musical possibilita aos alunos relatarem suas experiências e vivências por meio das músicas apreciadas, além de desenvolver nos estudantes juízos de valor, onde a importância do repertório desconhecido parte da concepção de Adorno (2012) em relação à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

Os(As) alunos(as), principalmente os(as) que moraram no campo, se identificaram com a música por retratar as tradições e os costumes locais como a criação e alimentação dos animais, a rigidez dos horários para se ordenhar vacas, as dificuldades relacionadas com a criação de gado e com os cavalos, além dos perigos associados à aproximação com animais selvagens, problemas que as pessoas costumam enfrentar no campo.

⁴⁹ É um município brasileiro do estado do Ceará localizado na microrregião do Sertão de Crateús.

⁵⁰ Ipueiras também é um município do estado do Ceará e se localiza na mesorregião do Noroeste Cearense e na microrregião de Ipu.

Entretanto, apesar desses contratempos, as crianças sentem saudades do tempo em que viveram no campo, mesmo que por um curto período. Elas se emocionaram com as lembranças e procuraram relatar, de forma individual, suas narrativas baseadas em suas memórias, que marcaram o período em que viveram no interior.

4.2.3 A entrevista

Como última estratégia de coleta de dados, a entrevista está associada ao último objetivo específico da pesquisa, que procura identificar se há relações possíveis entre o repertório diversificado e as práticas discriminatórias no cotidiano escolar. O planejamento das perguntas foi organizado, detalhadamente, da seguinte forma: 1) determinar as questões gerais e específicas da investigação; 2) elaborar as perguntas da entrevista de forma concisa com o objeto de estudo; 3) agrupar as perguntas em sequência, organizando-as por seções.

A primeira pergunta da entrevista foi relacionada com o que os alunos(as) aprenderam nas aulas de apreciação musical multi/intercultural. As narrativas foram variadas, onde a maioria dos alunos citou a importância da diversidade musical e de aprender a escutar, onde cada música tem um significado diverso. Alguns alunos(as) relatam que gostaram das aulas porque passaram a ter um maior interesse por outros gêneros musicais que não tinham o hábito de ouvir e outros relataram que aprenderam o significado da música com as aulas.

A narrativa de um aluno, sobre o gênero rap, possui relação com o último objetivo específico da pesquisa.

[Aluno E1]: O rap pode ser feito de várias formas: o rap é diversificado. Não tem, tipo uma raça faz rap e a outra não; todo mundo faz rap; o rap tá no nosso dia a dia.

A partir da fala do aluno, identificam-se possíveis relações entre o repertório diversificado e as práticas discriminatórias, pois o multiculturalismo, na educação, envolve um posicionamento claro a favor da luta contra opressões e discriminações, em que certos grupos minoritários são submetidos por grupos privilegiados e poderosos (MOREIRA; CANDAU, 2008).

O multiculturalismo, no contexto educacional, envolve ações engajadas e politicamente comprometidas, onde a prática de apreciação multi/intercultural poderia se tornar uma delas, proporcionando e favorecendo a tomada de consciência da construção da identidade cultural dos estudantes.

Outro aspecto abordado, no depoimento do aluno, foi negar a distinção entre raças ao compor o rap. O aluno observa, em sua narrativa, a importância em se promover relações igualitárias entre raças, onde, conseqüentemente, procura-se lutar contra as desigualdades sociais entre grupos diferenciados.

Além disso, um diálogo intercultural transforma-se em uma ação educativa liberal e emancipadora, capaz de promover interações entre diferentes grupos ou raças. “Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las são todos alunos, são todos iguais” (MOREIRA; CANDAU, p. 25).

O depoimento do aluno E1 demonstra que o rap se encontra próximo de suas manifestações culturais e do seu cotidiano. A pedagogia crítica destaca a importância das vivências musicais dos alunos assim como suas experiências. Tal importância pode ser observada, novamente, no relato do aluno D4, abordado anteriormente, no item 4.2.2, que se emocionou com a música sertaneja Tocando em frente. Na entrevista, o aluno destacou que a canção o fez lembrar sua infância, seus costumes ao viver no campo e seu avô, que ainda mora em uma cidade no interior.

A segunda pergunta da entrevista se refere sobre quais foram as músicas apreciadas, para que os alunos(as) pudessem lembrar as músicas do repertório desconhecido. Os estudantes responderam de forma variada, tanto o nome das músicas que conheciam quanto das que não conheciam.

Entretanto, um grande número dos(as) alunos(as) entrevistados(as) lembravam apenas os nomes das músicas ou artistas que conheciam, ou seja, lembravam apenas a iniciação das aulas de apreciação, que foi a apreciação de músicas onde os(as) alunos(as) conheciam, principalmente, as músicas do cantor sertanejo Luan Santana, do funkeiro Mc Guimê e do cantor de pagode Thiaguinho.

Tais músicas, conhecidas pelos estudantes e incluídas nas aulas apenas como uma introdução, possuem associação com músicas vinculadas à abertura de novelas, propagandas publicitárias⁵¹ e apresentações incessantes em veículos de comunicação como rádio e televisão. Nesse sentido, volta-se ao que Adorno (2011) destaca sobre o gostar ser sinônimo de reconhecimento, de familiaridade, onde a fruição musical dos estudantes, geralmente, passa a ser vinculada às produções da indústria cultural.

⁵¹ A música País do Futebol foi considerada como uma espécie de hino não oficial da Copa do Mundo de 2014, sendo tocada continuamente por vários dias em rádios, além de ter sido, na mesma época, música de abertura de uma novela.

A terceira pergunta da entrevista se refere ao conteúdo das letras das músicas desconhecidas apreciadas:

[Aluno E2]: A música sertaneja falava sobre a natureza;

[Aluno E3]: Fala sobre a vida nas fazendas e como são os sertanejos e como eles vivem lá. A música fala sobre a gente seguir em frente e nunca desistir;

[Aluna E4]: A música 'A vida é tipo roda gigante' fala sobre a persistência no que você quer alcançar. A música 'Na casa do Vavá' fala que uma doce ilusão é um sonho e que é uma ilusão boa e doce.

[Aluna E5]: Essa música da roda gigante fala que não temos que desistir dos nossos sonhos e nunca deixar se levar por uma coisa ruim;

[Aluno E6]: Falava sobre Madureira, Portela;

[Aluno E7]: Falava sobre a esperança e os objetivos da vida.

De acordo com os depoimentos, os(as) alunos(as) conseguiram relatar algumas particularidades das letras das músicas apreciadas. Apesar de serem poucas, suas narrativas demonstram a diversidade cultural que existe em nosso país. Cada letra e cada gênero procura demarcar as características e singularidades de um determinado local, região ou grupo abordado.

A quarta pergunta da entrevista possui relação ao problema de pesquisa, que pressupõe se a prática de apreciação musical multi/intercultural poderia ampliar/reverter o repertório massificado, encontrado nas preferências musicais dos alunos(as). A quarta questão argumenta que tipo de repertório o(a) aluno(a) passou a escutar em casa, após as aulas de apreciação.

[Aluno E8]: Gostei muito do rap, conhecia o estilo só que nunca tinha escutado;

[Aluna E9]: Eu nunca gostei de rap, pagode, mas depois que eu comecei a fazer as aulas eu comecei a me interessar muito mais por música;

[Aluna E10]: Sempre gostei de rap, mas, pra mim, eu conhecia mas não escutava muito o sertanejo e os cantores de rap eu não escutava muito os daqui, só os de fora. Eu conhecia os cantores daqui, mas não escutava não. Sobre o funk, eu achava que só tinha essas coisas aí, mas o que você mostrou pra gente que fala sobre favela, fala sobre melhorar, entre essas coisas;

[Aluno E11]: Eu não gostava muito de funk, porque falava muito palavrão, mas depois que eu comecei a fazer a aula de música eu conheci várias músicas;

[Aluna E12]: Eu também não gostava de pagode, do funk, sertanejo, mas depois que eu escutei as músicas eu passei a gostar;

[Aluna E13]: Eu continuo ouvindo o rap;

[Aluno E14]: Eu agora tô gostando mais do rap, eu escutava mais funk, estou pesquisando no youtube, algumas vezes eu ouço funk pesado algumas vezes não.

[Aluno E15]: Eu escutava só heavy metal, agora eu escuto rap;

[Aluno E16]: Eu escuto tudo, todos os ritmos.

As narrativas registram uma relação com o problema de pesquisa por meio da apreciação de diversos gêneros. De acordo com os depoimentos, a maioria dos estudantes demonstrou interesse em conhecer outros estilos, que não costumavam apreciar. Demonstraram, de forma sutil, em seus registros, um feedback a respeito da prática de apreciação musical multi/intercultural relacionado com a ampliação ou reversão do repertório massificado, ou seja, o aluno que apenas se interessava por um estilo, começa a demonstrar a possibilidade de reversão de um repertório massificado para outro, que pode ou não ser vinculado à indústria cultural.

A quinta e última pergunta da entrevista procura analisar quais foram as contribuições das aulas de apreciação no conhecimento musical dos estudantes.

[Aluno E17]: Me fez perceber que as músicas são importantes. Faz você querer saber alguma coisa sobre elas. Me ajudou a valorizar mais as coisas, como valorizar a vida. Eu também não gostava muito de funk, aí quando eu comecei a escutar esses tipos de músicas, eu comecei a gostar mais;

[Aluno E18]: Aprendi sobre a diversidade, sobre não desistir dos seus sonhos e seguir em frente e não ligar pra o que os outros falam. Meu sonho é ser jogador de futebol. O rap eu escutava por escutar mesmo, não entendia a letra, quando eu comecei a fazer as aulas, eu comecei a entender mais as músicas, as letras;

[Aluna E19]: O meu mudou o estilo musical, a ver as coisas diferentes, a entender a mensagem dela e também pra correr atrás dos meus sonhos;

[Aluna E20]: Uma das músicas também me ajudou a abrir a mente, a ver as coisas diferentes, eu achava aquela música de funk que falava sobre favela, eu achava que não tinha mudado, mas pela música eu vi que mudou, que agora as coisas estão mais evoluídas, porque antes era muito pesado. O modo que as pessoas ouviam o funk, eu achava que não ia dar em nada, aí eu não gostava de escutar. Vejo que ele agora conta sobre o que acontece, como pode mudar, falando sobre crianças, sobre sonhos, sobre poder crescer.

[Aluno E21]: Eu aprendi que, tem certos tipos de música que tem muito palavrão e sempre eu passava perto do Castelo das Pedras⁵², tava tudo tumultuado e estranho, tinha criança e adolescente e eu não gostava disso. Tem também garota nova que fica com os garotos.

[Aluna E22]: Eu gostei muito do rap, eu achei que me ajudou a amar, a respeitar, a seguir o seu sonho.

[Aluno E23]: Aprendi a ser mais humilde;

[Aluna E24]: Aprendi, professora, que tem gente aqui na sala que é muito orgulhoso, fala que é rico mas não é p... nenhuma;

[Aluno E25]: Aprendi a ter mais afeto com as pessoas;

[Aluno E26]: Ter respeito um ao outro.

Os relatos possuem relação com a hipótese da pesquisa, abordada na introdução desta investigação, que procura afirmar que a utilização de um repertório desconhecido multi/intercultural poderia ampliar os referenciais estético-musicais dos alunos, assim como a

⁵² Castelo das Pedras é uma casa de shows voltada especialmente para o gênero musical funk, localizada na comunidade de Rio das Pedras, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

valorização e o respeito às diferenças. As narrativas denotam que há uma ampliação do conhecimento musical dos(as) alunos(as), a partir dos diálogos encontrados no decorrer da entrevista sobre a diversidade musical. A emancipação dos estudantes foi influenciada por meio da escuta de diversos gêneros musicais, onde, anteriormente, não procuravam entender o conteúdo das letras apreciadas.

A partir das aulas de apreciação multi/intercultural, os estudantes perceberam, por meio do conteúdo das letras, a valorização e o respeito à diversidade cultural, assim como a importância em reconhecer que todos são iguais, porém, ao mesmo tempo, diferentes. Articular igualdade e diferença constitui um desafio para o educador musical.

Segundo Candau (2005), não se pode pensar, para se avançar na afirmação da democracia, em uma igualdade que não incorpore as diferenças.

A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são ‘os(as) mesmos(as)’, tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2005, p. 18, grifo da autora).

Esta pesquisa-ação não procura retirar o que os alunos aprenderam ou o que costumam apreciar em seu cotidiano, e sim fazê-los refletir sobre o conteúdo das letras das músicas que possuem o hábito de escutar. Além disso, torna-se importante a ampliação do conhecimento musical dos estudantes a fim de emancipá-los e torná-los indivíduos autônomos, críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se pensar em democracia, nos dias atuais, a educação deve promover a valorização da liberdade e da autonomia, ou seja, a educação deve “ser um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais e para a convivência pacífica com eles, pelo menos” (SACRISTÁN, 2002, p. 103).

A partir disso, busca-se refletir a educação como um processo para a emancipação e formação de sujeitos críticos, sendo pensada como promoção da autonomia potencial de um indivíduo no meio social. Tal reflexão auxilia na ideia em se pensar este tipo de apreciação musical como uma prática pedagógica crítica, onde o processo educativo torna-se emancipador, por promover a autonomia e o esclarecimento de um indivíduo que é conduzido para e pela democracia.

Os depoimentos dos alunos relatam que há uma relação de seus gostos musicais com o repertório massificado da indústria cultural. Esse repertório baseia-se na concepção de cultura de massa, que é produzida segundo as normas de fabricação industrial, destinada a uma massa social de orientação consumidora. A cultura de massa, segundo Morin (2007, p. 18), acaba eliminando a autonomia e a experimentação estética, onde o “produto cultural está estritamente determinado por seu caráter industrial de um lado, seu caráter de consumação diária de outro, sem poder emergir para a autonomia estética”.

O estilo pop, conforme Ammer (2004) enfatiza, é um gênero veiculado às estratégias dos meios de comunicação, com fins comerciais e de consumo, capaz de atrair e agradar um grande número de consumidores. Ammer (op. Cit.) cita a diferença entre a música popular, também intitulada pop e a música criada sem fins comerciais, por compositores que não buscam o dinheiro como meta principal ao criar suas composições.

Um fator que distingue a música popular é seu sucesso comercial. Antes do advento do rádio, televisão e fonógrafos, as pessoas tinham que ir às salas de concerto e teatros para ouvir a música da qual gostavam. Apesar de os compositores ganharem algum dinheiro com os ingressos vendidos e com as partituras vendidas para que as músicas fossem tocadas em casa, a soma era ínfima em comparação aos procedimentos das vendas e royalties para a reprodução de músicas nos dias atuais. Compositores sérios, por outro lado, raramente consideram o dinheiro como seu objetivo primário, na

expectativa de criar uma obra de arte que dure muito além de suas próprias vidas⁵³ (AMMER, 2004, p. 320, tradução nossa).

Apesar de tal relação, esta investigação não procura eliminar o repertório que os alunos escutam, mas busca refletir, na educação musical, a prática de apreciação musical como experiência estética, a fim de auxiliá-los em uma fruição estético-musical. A partir disso, torna-se importante abordar que os *limites* da apreciação musical multi/intercultural estão calcados na elaboração do repertório multi/intercultural desconhecido, ou seja, deve-se pensar em um repertório que não esteja próximo ao repertório massificado, conforme analisado anteriormente, por não auxiliar em uma experimentação estética.

Além disso, os limites também se encaixam em um repertório que auxilie no respeito às diferenças, que demonstre a importância da diversidade cultural e musical existente, para que o aluno tenha a possibilidade de expandir não só o seu conhecimento musical, mas também auxiliá-lo na valorização da diversidade.

Apesar de ser importante o educador musical preocupar-se com as manifestações culturais dos estudantes, em sala de aula, algumas músicas apreciadas pelos alunos, conforme analisado anteriormente no item 3.3, desta dissertação, possuem temáticas excludentes e impositivas da cultura de massa ou de exaltação à violência local de onde vivem. A partir disso, torna-se importante argumentar que nem todo o repertório, apreciado pelos alunos, pode ser utilizado em sala de aula pelo educador musical. Tal ideia poderia ser considerada também como um dos limites da apreciação musical multi/intercultural.

Como *possibilidades*, conforme analisado na coleta de dados, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o conhecimento musical por meio da apreciação de variados gêneros musicais, o que talvez nunca tenham tido a chance de apreciar anteriormente.

Ao se pensar a apreciação como experiência estética, há uma possibilidade de reversão do repertório midiático ao incorporar, na educação musical, um repertório diversificado e multi/intercultural nas aulas, o que se poderia tornar uma ferramenta capaz de expandir e desenvolver o conhecimento musical dos alunos.

Além disso, de acordo com as narrativas dos estudantes, a apreciação musical multi/intercultural pode vir a ser uma prática pedagógica musical crítica, pois, segundo Candau (2005), a pedagogia crítica, ao ser ancorada pelo autor Peter McLaren, que procurou

⁵³ One factor that distinguishes popular music is commercial success. Before the advent of radio, television, and phonographs, people had to go to concert halls and theaters to hear the music they liked. Although composers earned some money from the tickets bought and the sheet music sold for playing their music at home, the amounts were negligible compared to present-day proceeds from record sales and royalties for broadcasting their

esboçar uma proposta pedagógica preocupada com a diversidade cultural encontrada no contexto educacional, é a base do multiculturalismo crítico. Apesar do autor desenvolver, atualmente, um trabalho com questões relacionadas à perspectiva pós-moderna, procurou elaborar o multiculturalismo crítico fundamentado nas ideias dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt.

A pedagogia crítica se constitui em um processo dialético e dialógico que consiste em uma troca recíproca entre educadores e alunos, comprometida com a emancipação dos estudantes. A apreciação musical multi/intercultural, como uma prática pedagógica crítica, poderia auxiliá-los em sua emancipação, transformando-os em indivíduos autônomos e críticos. Além disso, a pedagogia crítica possibilita que os educadores musicais conheçam as experiências e alguns aspectos da vida dos estudantes, auxiliando no ensino de música nas escolas.

Por meio do repertório multi/intercultural desconhecido, os alunos obtiveram um diálogo esclarecedor em relação ao respeito e à valorização das diferenças, aspecto importante a ser considerado no multiculturalismo. O repertório, ao incorporar aspectos relacionados com a manifestação cultural dos próprios alunos, possibilitou narrativas que denotassem suas “vozes”, ou seja, os depoimentos relataram suas experiências por meio do conteúdo das letras.

De acordo com minha prática, como educadora musical, venho observando ser de extrema importância conhecer o que os alunos escutam em seu cotidiano para que se possa fazer um trabalho com base em suas manifestações culturais. As experiências dos alunos tornam-se importantes recursos para que se desenvolva um diálogo entre os educadores musicais e os estudantes.

A apreciação musical multi/intercultural não só contribuiu no desenvolvimento musical dos estudantes. Ao procurar as músicas, que seriam incluídas no repertório, acabei tendo um maior interesse no gênero rap. O repertório também era desconhecido, o que resultou na ampliação de meu conhecimento musical em relação ao gênero rap.

Além disso, houve uma contribuição dos estudantes, em minha prática como educadora musical. A música *Nós somos um só*, do rapper Projota, destaca os problemas sociais, como a miséria e a pobreza que há em nosso país. Tal conteúdo denota uma crítica contra a política interna e a corrupção, grandes causadoras das desigualdades sociais. A temática denota um elo profundo com as ideias do multiculturalismo crítico, que se baseia na luta contra as discriminações e opressões de grupos excluídos e marginalizados.

music. Serious composers, on the other hand, rarely consider money a primary goal, hoping rather to create a work of art that will endure long beyond their own lifetime.

Ao nascer de lutas e de movimentos sociais de grupos discriminados, a perspectiva intercultural se aproxima do multiculturalismo crítico, capaz de promover um diálogo entre diferentes grupos sociais e o reconhecimento do outro, no contexto educacional. A interculturalidade promove uma educação emancipatória, que integra as diferenças e estimula a transformação das relações sociais.

A partir disso, identifiquei que não há como ignorar, atualmente, a pluralidade cultural que há nas escolas brasileiras de educação básica, sendo importante evoluir nos debates sobre a educação multicultural “como um princípio orientador da educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural” (CANDAUI, 2005, p. 23). Para que haja a inclusão de todos os alunos e profissionais, no contexto educacional, deve-se procurar elaborar práticas interculturais capazes de possibilitar a valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMS, F. **Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música.** Revista da ABEM, vol.12, p.65-72, 2005.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Os Pensadores – textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). Theodor W. Adorno. 2ºed. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, nº54. São Paulo: Ática, 1994.

_____; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALBIN, R. C. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira.** Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002-2015. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br>> Acesso em: 21 jun. 2015.

ALMEIDA, C. M. G. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

AMMER, C. **The facts On File Dictionary of Music.** 4th ed. New York: Facts on File, 2004.

ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Eds.). **Multicultural perspectives in music education.** Virginia: MENC, 1996.

ASSIS, M. D. P. de. Os novos conteúdos, sinais de mudanças? Uma reflexão sobre a inserção dos conteúdos curriculares de história da África e cultura afro-brasileira a partir do multiculturalismo. **Cadernos de Educação.** v.3/2003, p.65 – 80.

_____ & CANEN, Ana. Identidade Negra e Espaço Educacional: Vozes, História e Contribuições do Multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 709 – 729, set/dez. 2004.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARREIROS, C. H., Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 95-114.

BASTIÃO, Z. A. Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA. In: **XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM.** Belo Horizonte, 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, A. R. P. A postura do positivismo com relação às ciências humanas. **Theoria Revista Eletrônica de Filosofia**. Vol. 03, nº 06, ano 2011, p. 80-105.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834- 27841.

BUENO, S. F. Quando a diferença é dogma: reflexões sobre a universalidade e o relativismo. In: Antonio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon N. Lastória e Luiz Roberto Gomes. (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**. 01ed. Campinas: Autores Associados, 2012, v. 01, p. 89-103.

_____. Dialética da diferença. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 325-331, set./dez, 2013.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Edusp, 2006 (Ensaio Latino-americanos, 1).

CANDAU, V. M. F. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**. CEDES, Campinas, n. 73, p. 79-83, dez. 2000.

_____. (Org.) **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. 165p.

_____; LEITE, M. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. (Org): **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 121-139.

_____. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: Jose Carlos Libâneo; Marilza Vanessa Rosa Suanno. (Org.). **Didática e Escola em uma Sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, p. 1-14, 2011a.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2011b.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011c.

CANEN, A.; ARBACHE A.P.; FRANCO M. Pesquisando Multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v.26, n.1, p.161-181, jan./jun. 2001.

_____; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, 2002.

CARONE, I. **Educ. Soc. Adorno e a educação musical pelo rádio**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003.

CONSTANTINO, P. R. P. **Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 105p 2012.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.91-115.

CUNHA, Elisa da Silva. A avaliação da Apreciação Musical. **Avaliação em Música – reflexões e práticas**. Editora Moderna, 2003.

DEWEY, J. A arte como experiência. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELLIOTT, D. J. Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. **Journal of Aesthetic Education**, vol. 24, no1, Spring, 1990, p. 147-166.

FILHO, Caldeira. **Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos**. Fermata do Brasil, São Paulo, 1971.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, maio/jun/jul/ag. 2003, p. 16-35.

FONTES, A. C. C. **Multiculturalismo crítico e transformação social: uma experiência possível**. 2008. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FRANCO, R. O artista como o eremita que sabe o horário de partida do próximo trem: sobre o conceito de autonomia estética na obra de T. Adorno. In: FRANCO, R. B.; GOERGEN, P.; Pucci, B. (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas: Alínea Editora, 2007.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. **Teoria críticas e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 286-296, set, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 1-23, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JUPIARA, A.; THEODORO, H.; VALENÇA, R. **Dossiê das matrizes do samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2005.

KOFF, A.; VALENTIM, D.; CANDAU, V. M. Igualdade e diferença: representações de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. In: Candau, V. M. (Org.). In: **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. 7Letras, Rio de Janeiro, 2011.

LAZZARIN, L. F. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas ‘filosofias’ da educação musical**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas em Educação Musical. **Revista da ABEM**, v. 19, 2008, p. 195-203.

MACEDO, L. S. R.; SPERB, T. M. Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp. 133-140.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2002.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. **A pedagogia da utopia: conferências na Unisc**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

MARCUSE, H. (1986). **A dimensão estética** (M. E. Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

MORAES, A. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, mar.2006, p. 55-64.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; _____. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgard. **Cultura de Massa no Século XX**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da infância. In: **XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2005, Belo Horizonte. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

_____. **Debate sobre universalismo**. Programa de Pós-graduação da UFRJ, 2014.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade pós-moderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n.225, p.1-14, 1994.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: Desafios da Ordem Internacional Contemporânea. In: Piovesan, F. (Org.). **Direitos Humanos**. 1ed. Curitiba: Juruá, 2006, v. 1, p. 15-37.

PORTUGAL, C.A. Discussão sobre empirismo e racionalismo no problema da origem do conhecimento. **Diálogos & Ciência**, v.1, 2002, p. 1-19.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na Modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol.48, 1997, p.11-32.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. Coleção primeiros passos. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SCHULTZ, L. M. J. Por uma pedagogia crítica: reflexões sobre algumas tendências em educação. **Educação em Revista**, São Paulo, vol. 2, nº1, 2001.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBREIRA, S. G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURA, M. de L. **Os sentidos da cultura na Escola de Ensino Fundamental**. Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões - e-book. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, v. 1, p. 176-185.

VOLK, T. M. **Music, education, and multiculturalism: foundations and principles**. New York: Oxford University Press, 1998.

WALKER, R. Multiculturalism and Music re-attached to music education. **Philosophy of Music Education Review** 8, no1 (Spring 2000): 31-39.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: **XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle**. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA
(GECULT)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: Possibilidades e limites de uma apreciação multi/intercultural nas escolas

Pesquisadora responsável: Aluna de mestrado em Educação - Cristiane Abreu Migon

Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ

Telefone para contato da pesquisadora: (21) 3327-5421/ (21) 98357-7883/ (21) 97664-2145

Endereço da pesquisadora: Rua Araguaia, 1459 ap703 – Freguesia - Japarepaguá- CEP: 22745-271

Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) /CFCH: Prédio da Decania do CFCH/ Praia Vermelha - 3º andar
Sala 30/ Tel:(21) 3938-5167.

Prezado (a) Senhor (a):

- Os (as) alunos estão sendo convidados (as) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que o responsável compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes do aluno decidir a participar; o aluno tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar os limites e as possibilidades de uma prática de apreciação musical multi/intercultural em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Procedimentos: A participação do aluno nesta pesquisa consistirá, inicialmente, no preenchimento de um questionário, respondendo às perguntas sobre seus estilos musicais, artistas e bandas preferidos, conhecer os tipos de apresentações musicais que o aluno costuma frequentar e conhecer os gêneros musicais dos pais e/ou responsável legal. Posteriormente, as aulas de apreciação musical multi/intercultural serão gravadas por um gravador de áudio, como coleta de análise. Uma entrevista com os participantes acontecerá ao final da pesquisa, a fim de conhecer o que o aluno aprendeu com as aulas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre a diversidade cultural, sobre o repertório das aulas de Educação Musical, cujos resultados contribuem para avanços didáticos e metodológicos desta área de conhecimento.

Riscos: O preenchimento do questionário, as aulas de apreciação e as entrevistas não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para o aluno, visto que o aluno apenas irá responder sobre seus gostos musicais no questionário, assistir às aulas de apreciação musical de um repertório intercultural desconhecido, que será baseado nas experiências e manifestações culturais dos próprios alunos. Além disso, as entrevistas serão feitas em sala de aula apenas como um recurso em conhecer o que ele aprendeu nessas aulas de apreciação musical.

Sigilo: As informações fornecidas pelo aluno através do questionário, as aulas de apreciação e as entrevistas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora. Em nenhum momento o aluno será identificado. As gravações de áudio serão utilizadas pela pesquisadora apenas para que possa lembrar e organizar de forma mais clara os resultados das aulas. Após a escrita da pesquisa, essas gravações serão imediatamente desgravadas.

Garantia: Cada aluno participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Assentimento, onde o responsável pelo aluno precisa autorizar sua participação na pesquisa. O responsável legal pelo aluno também receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

.....

Ciência e de acordo do Responsável:

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Ciente e de acordo com que foi anteriormente exposto pela pesquisadora, eu _____, estou de acordo que o aluno _____ da turma _____ participe desta pesquisa.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2 – Termo de Assentimento para o Menor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA
(GECULT)

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*Possibilidades e limites de uma apreciação multi/intercultural nas escolas*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Cristiane Abreu Migon.

Esta pesquisa procura conhecer os estilos musicais que você gosta de ouvir em casa, seus artistas ou bandas preferidas, conhecer os tipos de apresentações musicais que você costuma ir e conhecer os gêneros musicais dos seus pais e se eles vão a esses eventos com você.

Na sua participação, você irá responder a um questionário, assistir às aulas de apreciação musical e depois você irá demonstrar, por meio de uma entrevista, o que você aprendeu com essas aulas.

Haverá a utilização de um gravador de áudio em sala de aula para que a pesquisadora possa relembrar e organizar de forma mais clara os dados da pesquisa. Em nenhum momento essas gravações serão utilizadas, sendo que após a escrita da pesquisa, elas serão imediatamente desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados em Congressos, Palestras ou Conferências e ainda assim, a sua identidade e as gravações de áudio serão preservadas.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

O preenchimento do questionário e as entrevistas não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, visto que você apenas irá responder sobre seus gostos musicais no questionário, assim como o que você aprendeu nas aulas de apreciação musical por meio de uma entrevista.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado (a) a participar da mesma se não desejar. Você é **livre** para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cristiane Abreu Migon. Telefones: (21) 3327-5421/ (21) 98357-7883/ (21) 97664-2145. Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ. Endereço: Av. Pasteur, 250 – Fundos - 2º andar. Poderá também entrar em

contato com o Comitê de Ética e Pesquisa do CFCH no Prédio da Decania do CFCH/ Praia Vermelha – 3º andar – sala 30/ Tel: (21) 3938-5167.

Rio de Janeiro, ___/___/___.

Cristiane Abreu Migon
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 3 – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA
 (GECULT)

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Turma: _____

Email: _____ Fone: _____

1. Que estilos de música você costuma ouvir fora da escola?

- Samba Funk MPB Pagode Rock Rap Axé
 Música religiosa Sertanejo Pop Reggae Forró
 Outros: _____

2. Quais são seus artistas/cantores preferidos?

3. Você costuma ir a apresentações musicais?

- Nunca Raramente Com frequência Sempre

4. Assinale a quais tipos de apresentações musicais você costuma ir:

- Shows Recitais Concertos em igrejas Baile funk
 Roda de samba outros: _____

5. Seus pais vão com você a eventos musicais?

- Sim Não

6. Quais são os gêneros musicais preferidos pelos seus pais?

APÊNDICE 4 - Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA
(GECULT)**

ENTREVISTA

- 1) O que você aprendeu nas aulas de apreciação musical multi/intercultural?**
- 2) Que músicas você escutou durante as aulas?**
- 3) Sobre o que falavam as letras das músicas?**
- 4) Após as aulas de apreciação musical, que tipo de músicas você escuta em casa?**
- 5) Em que contribuiu, em seu conhecimento, as aulas de apreciação musical multi/intercultural?**

ANEXO A – Músicas do Gênero Musical Funk

<p>País do Futebol <i>Mc Guimê/Emicida</i></p> <p>No flow Por onde a gente passa é show Fechou E olha aonde a gente chegou Eu sou País do Futebol, negô Até gringo sambou Tocou Neymar é gol!</p> <p>Oh minha pátria amada, idolatrada Um salve à nossa nação E através dessa canção Hoje posso fazer minha declaração Entre house de boy, beco e vielas Jogando bola dentro da favela Pro menor não tem coisa melhor E a menina que sonha em ser uma atriz de novela A rua é nossa e eu sempre fui dela Desde descalço gastando canela Hoje no asfalto de toda São Paulo De nave do ano, tô na passarela Na chuva, no frio, no calor No samba, no rap e tambor Raspando o céu igual ao meu Redentor Agradeço ao nosso Senhor</p> <p>No flow Por onde a gente passa é show Fechou E olha aonde a gente chegou Eu sou País do Futebol, negô Até gringo sambou Tocou Neymar é gol!</p> <p>Poeira no boot, é cinza, Kichute Campão, barro na canela Maloqueiro, fut, talento É arte de chão, ouro de favela Imaginei, pique Boy do Charmes Voltei, estilo Charles Dow Pra fazer a quebrada cantar Memo, é tipo MC Lon</p> <p>Eu vim pelas taça, pois, raça Foi quase dois palito Ontem foi choro, hoje tesouro E o coro grita: "Tá Bonito" Eu sou Zona Norte, fundão Swing de vagabundos Dos que venceu a desnutrição E hoje vai dominar o mundo</p>	<p>A Vida É Tipo Roda Gigante <i>Mc Andrezinho Shock</i></p> <p>Como diz o rei dos reis, Os humilhados serão exaltados Praticar o bem é a melhor saída Grava aí A humildade é a essência da vida</p> <p>Na escola da vida aprendi como eu chorei e sofri No sonho eu persistir não desistir de lutar Vi muita gente subi, mas vi o mesmo cair Por humilhar e ferir quem quer só te ajudar Pra alcançar o sucesso eu tive fé fui a luta Mas não mudei minha conduta E nem meu jeito de ser Te dou lhe um papo na boa Quer conhecer uma pessoa Ou dá a ela dinheiro ou lhe dá fama e poder Ela esquece das origens Num lembra nem de onde veio</p> <p>Só quer glamour e área vip Se tem flash tá no meio Mas só que ela esquece Que tudo que sobe desce Ela finge entender Que o que nasce vai morrer Eu to na pista um tempão Não cai de para-quedas Quanto maior é altura, Mais dolorosa é a queda</p> <p>A vida é tipo roda gigante Então pra que esculacho Se hoje está em cima, amanhã tá embaixo Eu tenho fé que na terra Minha missão vai ser cumprida Porque a humildade é a essência da vida Porque a humildade é a essência da vida Grava aí</p> <p>A vida é tipo roda gigante Então pra que esculacho Se hoje está em cima, amanhã tá embaixo Esse meu Deus que me guia Ele é a melhor saída Porque a humildade é a essência da vida</p>
--	--

ANEXO B – Músicas do Gênero Musical Rap

<p>Nós Somos Um Só <i>Projota/Produção Mr. Break</i></p> <p>Arrepiou o fio de cabelo dos neguin é A cada rap que eu escutei disse "esse é pra mim" Nós somos um só, nós somos um só, Nós somos um só Realizando sonhos, E construindo um mundo melhor O rap segue derrubando os trouxas sem dó</p> <p>Olha as fotos na gaveta mano, vê bem Lembra nós de musculação nas barras do trem Função, comprando ebicen, vivão Sei nemse tanto tempo vai ou tanto tempo vem Pra subir lá na casa do gordinho, carregando CD Ninguém tinha DVD No tempo das quermesse, disciplina pra chegar E pra saber que a vida cobra Então é melhor tu não dever A vida nos obriga crescer Ser pai de família, mesmo sem poder por no mundo um bebê Muito dever nas costas de um menino Mas eu saí do útero da minha mãe, não do intestino E vários bostão, tão ai no mundão Querendo atrasar seu lado, dividindo a união Mas a incapacidade gera inveja no homem E eles somem, quando a gente nega a eles atenção E sempre tem alguém pra falar mal Impressionante memo é que quem fala, raramente tem moral O tempo vai dizer quem é real E quem só tá tentando acumular contato em rede social A sorte foi lançada As cartas estão na mesa Foco , força e fé E a única certeza, de que isso aqui der certo é nóiz, perfeito Mas se não der certo ainda vai ser nóiz do mesmo jeito</p> <p>Arrepiou o fio de cabelo dos neguin é A cada rap que eu escutei disse "esse é pra mim" Nós somos um só, nós somos um só, Nós somos um só Realizando sonhos, E construindo um mundo melhor O rap segue derrubando os trouxas sem dó</p>	<p>Somos guerreiros, sem greve, sem pausa Os verdadeiros rebeldes com causa Nossa força vem da união, você sabe ! Então não lute contra mim Se existem tantos kassabes por aí Vejo meninos no frio As lágrimas de São Paulo são as mesmas do Rio O sofrimento aflige o povo em todo Brasil Aguenta o baque, imagina se você fosse do Iraque ? Pessoas sentem fome, precisam comer A minha fome hoje é fome de viver Matar ou morrer ? Sempre querem mais Fui salvo, por isso escuto tantos os Racionais Vai, vai, menino somem na ladeira Pra proteger é que existe a rezadeira Que a minha rezadeira reze por mim Que faça impenetrável a pele desse neguin A minha vida é um freestyle, a nossa vida Espero que o DJ demore pra parar dessa batida O rap é o argumento que a minha alma precisava Hoje eu vivo, antes do rap eu só vagava Meu telefone toca, alguém chamando para um show Jogo na mala uns discos pra vender e já vou Carregando na mente umas história pra contar Se alguém parar pra me escutar, Já vale a vida Senhor</p> <p>Arrepiou o fio de cabelo dos neguin é A cada rap que eu escutei disse "esse é pra mim" Nós somos um só, nós somos um só, Nós somos um só Realizando sonhos, E construindo um mundo melhor O rap segue derrubando os trouxas sem dó</p> <p>A gente quer mais quadras pros pivetes da favela Ninguém acha talento do basquete sem tabela Por um momento, quero sentir com o mesmo tanto Que eu preciso fazer música, Alguém também precisa dela Blindei meu coração, pedra noventa nato Minha missão não é botar comida no seu prato O fato é que eu te dei madeira e uma faca cega Tu fez o remo e a jangada Agora navega Agora navega, eu acredito em você Agora navega Agora navega, bota fé Navega, foco, força, fé.</p>
--	--

Guerra*Composição: Mc Marechal*

Eu vejo a multidão de cego só crescendo olho na terra
 Querem as joias da coroa, forças, fronteiras se alteram
 Geral quer ser rei, conspiram pro tempo que não espera
 Impérios caem com novos reis,
 Us tempo passa a ser de guerra
 Rua sangra, tensão triplica,
 Eu vi camisa com desenho do mundo escrito
 Isso aqui é de quem se antecipa
 Eu incorporo o Sun-Tzu, bolação vietnamita
 Osama Bin que dinamita os bucha que desacredita
 Gritaria, choradeira, tiro, cheiro, desespero
 Se entregaram, desistiram, meus irmão escreveram
 Na calada, somos rato, rap é o eco dos bueiros
 Gerações nos ouviram
 E os que não podiam ter rádio, leram
 Os que não sabem ao ler me viram,
 Distinguiram o coração
 Mensagem clara de que a tropa precisa tá em formação
 Precisa da informação, mais precisa pra que no fim
 Possa provar que a bala vindo não tão tão perdida assim
 É a guerra, neguinho! Onde correr não tem
 Fumaçou, ouço chamar meu nome, não vejo ninguém
 Porque vários sumiram, as famílias tão sem notícia
 Mancha vermelha nas de cem
 E envelope na mão do polícia.

 É a guerra, neguin, nós somo a guerra, neguin
 Vivemo a guerra, neguin, sofremo a guerra, neguin,
 Nós somo a guerra neguin
 Vivemo a guerra, neguin, sofremo a guerra, neguin,
 Nós somo a guerra neguin

Por isso mesmo eu sou um deserto,
 Honro meu DNA sobrevivente
 Ainda carrego no ombro a alma,
 Dos que não tão mais com a gente
 Meu bonde ta obstinado pra formar as linha de frente
 Foda-se os campo minado,
 Porque nós caminha com a mente
 Temo as plantas do campo,
 Dos climas da mata
 Dos cantos dos pântanos, instinto primata
 Eu ataco nos flanco, nos antraz da carta
 E os inimigos eu empilho
 Montanha igual dos 300 de Esparta
 Rio de Janeiro, sangue segue a correnteza
 As hienas tão rindo
 E rondam na espreita pra sobremesa
 Eu conheço o mal do homem,
 Jamais subestima a surpresa
 No acampamento eu sou um dos últimos ainda tá com a luz acesa
 Isso representa a eternidade, meus parceiros mais sinceros
 Que foram pela verdade
 Pela clareza da saudade, eu peço a Deus mais luz, tá noite,
 Mas eu sei que ainda não é tarde .
 Três rebite pra me manter de pé com a cabeça erguida
 Sem piscar tipo 300 café, catuaba quita
 Meu sorriso de demônio,
 Whisky nas ferida
 Eu sou a guerra e entendo a porra da vitória mais que a vida
 Por que a dor é minha amiga,
 Meu ódio em meu ombro diz:
 Encosta aqui vem princesa
 Que hoje eu te faço feliz .
 Em dobro o que o inimigo quer,
 Sem arrependimento
 Quer me matar?
 Eu faço tu sentir isso por dentro
 Cada vez que eu rimo ponho a minha alma
 Em todas as partes da letra,
 Como se escrevesse nos teus cornos
 Com a ponta da baioneta
 É a guerra neguin.

A cada vento*Emicida, Felipe Tichamen, Paulo Zando*

Hoje de manhã, atravessando o mar
 Vou me perder, vou me encontrar;
 A cada vento que soprar

Cada dia é uma chance pra ser melhor que ontem
 O sol prova isso quando cruza o horizonte
 Vira fonte que aquece, ilumina
 Faz igualzinho o olhar da minha menina
 Outra vez, a esperança na mochila eu ponho
 Quanto tempo a gente ainda tem pra realizar o nosso
 sonho

Não posso me perder não
 Vários trocou sorriso por dim, hoje tão vagando nas
 multidão
 Sem rosto, na boca o gosto da frustração
 To disposto a trazer a cor dessa ilustração
 No meu posto, dedico o tempo por fração
 Pra no fim não levar comigo interrogação
 Ação sem câmera, só luz pra conduzir
 Sinceridade pra sentir a alma reluzir
 Os inimigo não vai me alcançar, não vai me pegar,
 Não vai me tocar
 Nem me ofender, eles não pode me enxergar quem
 Dirá me entender
 Eu sei que cada orixá vai me proteger

Porque minhas rima são, oração de coração
 Homenagem a quem volta cansado dentro dos busão
 Então, sucesso na missão parceiro
 É ter paz quando por a cabeça no travesseiro
 Conseguir manter quente faz bem, perto
 Parabéns mamãe,
 Seu projeto de homem feliz deu certo

Hoje de manhã, atravessando o mar
 Vou me perder, vou me encontrar;
 A cada vento que soprar

Com meus fones de ouvido eu duvido que a matrix me
 alcance
 Sabedoria pra que minha tropa avance
 Tudo isso pela felicidade dos meus
 Pra manter nosso contato vitalício com Deus
 Direto penso: dinheiro é a desgraça do povo
 Mas cê já viu o sorriso no rosto de quem ganhou um
 boot novo?
 Essa é a parada neguim
 Eu quero vida boa pras pessoa que vem de onde eu
 vim
 Deixa o sofrimento lá trás é quente
 Cê quer saber o sentido da vida, pra frente
 To com a paciência de quem junta latinha
 Focado no que tenho, não no que vou ter ou tinha
 Começa outro dia, o trem se desprende, vai
 Cheio de gente que deixou a alegria, stand by
 Com a essência da rua, no espírito amordaçado
 Quando eles perceber o poder que tem, cuidado!

Hoje de manhã, atravessando o mar
 Vou me perder, vou me encontrar;
 A cada vento que soprar

Clareza na ideia, pureza no coração
 Sentimento como guia, honestidade como religião
 Sinceramente, é isso irmão

ANEXO C – Músicas do Gênero Musical Pagode/Samba

<p>Caraca, Muleke! <i>Thiaguinho/ Gabriel Barriga</i></p> <p>Caraca, muleke! Que dia! Que isso? Põe um pagodinho, só pra relaxar Sol, praia, biquíni, gandaia Abro uma gelada só pra refrescar</p> <p>Caraca, muleke! Que dia! Que isso? Põe um pagodinho só pra relaxar Sol, praia, biquíni, gandaia Abro uma gelada só pra refrescar</p> <p>Tô com saúde, tô com dinheiro Graças a Deus e aos meus guerreiros Tá tudo armado, vou pro estouro Hoje eu tô naquele pique de muleke doido!</p> <p>E quando eu tô assim É só aventura Tira a mão de mim Ninguém me segura</p> <p>Cola comigo Que eu tô no brilho! Hoje eu vou me jogar!</p> <p>E quando eu tô assim É só aventura Tira a mão de mim Ninguém me segura</p> <p>Cola comigo Que eu tô no brilho! Hoje eu vou me jogar!</p>	<p>No Pagode do Vavá <i>Paulinho da Viola</i></p> <p>Domingo, lá na casa do Vavá Teve um tremendo pagode Que você não pode imaginar</p> <p>Provei do famoso feijão da Vicentina Só quem é da Portela é que sabe Que a coisa é divina</p> <p>Tinha gente de todo lugar No pagode do Vavá</p> <p>Nego tirava o sapato, ficava à vontade Comia com a mão Uma batida gostosa que tinha o nome De doce ilusão</p> <p>Vi muita nega bonita Fazer partideiro ficar esquecido Mais apesar do ciúme Nenhuma mulher ficou sem o marido</p> <p>Um assovio de bala Cortou o espaço e ninguém machucou Muito malandro corria Quando Elton Medeiros chegou</p> <p>Minha gente não fique apressada Que não há motivo pra ter correria Foi um nego que fez 13 pontos E ficou maluco de tanta alegria</p>
--	---

ANEXO D – Músicas do Gênero Musical Sertanejo

<p>Tudo Que Você Quiser <i>Matheus Aleixo/Felipe Oliver</i></p> <p>Tem dias que eu acordo pensando em você Em fração de segundos vejo o mundo desabar Aí que cai a ficha que eu não vou te ver Será que esse vazio um dia vai me abandonar?</p> <p>Tem gente que tem cheiro de rosa, de avelã Tem o perfume doce de toda manhã Você tem tudo, você tem muito Muito mais que um dia eu sonhei pra mim Tem a pureza de um anjo querubim Eu trocaria tudo pra te ter aqui</p> <p>Eu troco minha paz por um beijo seu Eu troco meu destino pra viver o seu Eu troco minha cama pra dormir na sua Eu troco mil estrelas pra te dar a lua E tudo que você quiser E se você quiser te dou meu sobrenome</p> <p>Tem gente que tem cheiro de rosa, de avelã Tem o perfume doce de toda manhã Você tem tudo, você tem muito Muito mais que um dia eu sonhei pra mim Tem a pureza de um anjo querubim Eu trocaria tudo pra te ter aqui</p> <p>Eu troco minha paz por um beijo seu Eu troco meu destino pra viver o seu Eu troco minha cama pra dormir na sua Eu troco mil estrelas pra te dar a lua E tudo que você quiser E se você quiser, te dou meu sobrenome</p> <p>Eu troco minha paz por um beijo seu Eu troco meu destino pra viver o seu Eu troco minha cama pra dormir na sua Eu troco mil estrelas pra te dar a lua E tudo que você quiser E se você quiser te dou meu sobrenome</p>	<p>Tocando em Frente <i>Almir Sater/Renato Teixeira</i></p> <p>Ando devagar Porque já tive pressa E levo esse sorriso Porque já chorei demais Hoje me sinto mais forte Mais feliz, quem sabe Só levo a certeza De que muito pouco sei Ou nada sei</p> <p>Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir</p> <p>Penso que cumprir a vida Seja simplesmente Compreender a marcha E ir tocando em frente Como um velho boiadeiro Levando a boiada Eu vou tocando os dias Pela longa estrada, eu vou Estrada eu sou</p> <p>Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir</p> <p>Todo mundo ama um dia Todo mundo chora Um dia a gente chega E no outro vai embora</p> <p>Cada um de nós Compõe a sua história E cada ser em si Carrega o dom de ser capaz E ser feliz</p>
---	---