

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**MÚSICA(S) NO PLURAL!: OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO
PROCESSO DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO
DE UM CURRÍCULO MULTICULTURALMENTE ORIENTADO**

Renan Santiago de Sousa

Orientador: PhD. Antônio Flávio Barbosa Moreira

Rio de Janeiro, inverno de 2021

Renan Santiago de Sousa

**MÚSICA(S) NO PLURAL!: OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO
PROCESSO DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO
DE UM CURRÍCULO MULTICULTURALMENTE ORIENTADO**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: PhD. Antonio Flávio Barbosa
Moreira

Rio de Janeiro, inverno de 2021

CIP - Catalogação na Publicação

SR393m Santiago de Sousa, Renan
Música(s) no plural!: os significados produzidos pelo processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado / Renan Santiago de Sousa. -- Rio de Janeiro, 2021.
392 f.

Orientador: Antonio Flavio Barbosa Moreira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Educação musical. 2. Multiculturalismo. 3. Raça e etnia. 4. Gênero e sexualidade. 5. Religiosidade.
I. Barbosa Moreira, Antonio Flavio, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 27 dias do mês de outubro de **2021**, às 14:30 h, de forma remota da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada **"Música(s) no plural!: os significados produzidos pelo processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado"**, de autoria do(a) doutorando(a) Renan Santiago de Sousa, candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Antônio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Claudia Miranda (Unirio), Prof(a). Dr(a). Maura Lucia Fernandes Penna (UFPB), Prof(a). Dr(a) Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI). considerou o trabalho:

() Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação ()
Reprovado(a)

Eu, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca considerou o doutorando APROVADO, destacando:

- a) a relevância da temática;
- b) o rigor teórico-metodológico do estudo;
- c) a contribuição do estudo para a formação de professores de Música;
- d) a contribuição do estudo para a área da Educação.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Renan Santiago de Sousa, realizada em 27 de outubro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Antonio Flavio Barbosa Moreira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

Prof(a). Dr(a). Maura Lúcia Fernandes Penna (UFPB)

Prof(a). Dr(a). Claudia Miranda (UNIRIO)

Renan Santiago de Sousa – candidato

A handwritten signature in blue ink, reading "Antonio Flavio Barbosa Moreira". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Antônio Flavio Moreira Barbosa (UFRJ)

Presidente da Banca

Dedico essa tese, bem como toda a minha vida, a Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por tudo que tem me feito, a despeito de eu nada merecer. Também à minha família, amigas(os) e irmãos em Cristo, pelo apoio prestado nesse período turbulento.

Gostaria também de demonstrar a minha gratidão ao meu orientador, professor Antonio Flávio Barbosa Moreira, pela confiança e pelas preciosas orientações.

Digo também um forte e efusivo “muito obrigado!” a todas(os) as(os) professoras que passaram pela minha formação, seja na Escola Municipal Ruben Berta, seja na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, seja no Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário, seja na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ou na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Que professor seria eu, sem vocês?

Dentre essas(es) ilustríssimas(os) mestres, gostaria de, especialmente, agradecer à professora Eliane Ribeiro (UNIRIO), ao professor Celso Sanchez (UNIRIO), à professora Ana Ivenicki (UFRJ), à professora Zoya Marques (CBM-CEU), à professora Andrea Thees e ao professor Ednardo Monti (UFPI), que são verdadeiros anjos que Deus enviou para me abençoar.

Demonstro também gratidão às(os) cursistas que se inscreveram no curso Música(s) no Plural!, às(os) pessoas que, tão gentilmente, me cederam entrevistas, e às(aos) convidadas(os) que, com seus conhecimentos musicais e de vida, tanto abrilhantaram o curso.

Agradeço também a Daniele Gomes, minha querida Dani, por sua amizade, auxílios acadêmicos e incentivos. Você é muito especial!

Digo também um grandioso muito obrigado ao Pravalor Crédito Universitário, por ter me proporcionado uma maravilhosa viagem a Toronto! Direciono minha gratidão à FAPERJ, pelo auxílio financeiro, sem o qual, a pesquisa não seria possível.

E por fim, mas não menos importante, à Solange Rosa, a mais linda de todas as secretárias acadêmicas desse mundo, por sua amizade e toda a ajuda prestada nesses anos de UFRJ.

MUITO OBRIGADO!!!!

*Então olhei de novo para toda a injustiça que existe nesse mundo.
Vi muitos sendo explorados e maltratados.
Eles choravam, mas ninguém os ajudava.
Ninguém os ajudava porque os seus perseguidores tinham o poder do seu lado.*

Eclesiastes 4:1

Resumo

SOUSA, Renan Santiago de. *Música(s) no plural!:* o processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese, produzida por meio de uma pesquisa-ação online, teve como objetivo principal analisar quais significados são produzidos pelo processo de planejamento curricular, implementação e avaliação de um curso de extensão multiculturalmente orientado e destinado a licenciandos em Música e professoras(es) de Música já formadas(os). Tal assunto se torna relevante na medida em que uma pesquisa anterior (SANTIAGO, 2017) indicou que discussões relacionadas à raça, ao gênero, à sexualidade, à etnia e às diferenças de religião são insuficientemente abordadas durante a formação inicial de professoras(es) de Música da cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, torna-se relevante empreender esforços para que a formação de professoras(es) de Música e a educação musical se posicionem positivamente em relação a um dos principais desafios da educação básica e formação de professores(as), que é o combate aos diferentes tipos de preconceitos e discriminações. Dentro do contexto apresentado, foi implementado um curso de extensão online, que buscou indicar as relações entre diferenças culturais e ensino de Música, bem como instrumentalizar professoras(es) para ministrar um ensino de Música que combatesse os diferentes tipos de preconceito e discriminação sem, contudo, desprezar conteúdos musicais. O referencial teórico que embasou a tese e, conseqüentemente, o curso que serviu de empiria para a mesma, foi o multiculturalismo, entendido como um campo teórico e político e uma filosofia educacional que busca valorizar a pluralidade cultural da sociedade, denunciar as discriminações que, consciente ou inconscientemente, perpassam os espaços educativos e combater as estruturas de poder que sustentam as desigualdades. Para desenvolver o currículo do curso, procedeu-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre multiculturalismo, raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade, e suas relações com o ensino de Música, a fim de identificar princípios norteadores que têm potencial para orientar aulas de Música multiculturais. Semelhantemente, em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pessoas que têm alguma relação com a Música e cujas identidades - seja racial, de gênero, sexual, étnica ou religiosa - são, historicamente, marginalizadas e estereotipadas na perspectiva ocidental, racista, e heterossexista, a saber, mulheres cisgêneras e transgêneras, pessoas negras, pessoas homoafetivas, candomblecistas das nações Ketu e Angola e indígenas da etnia Guarani Mbya, a fim de se entender qual tipo de conhecimento relacionados com o ensino de Música essas pessoas apontam como relevantes de se fazerem presentes na formação de professores(as), de modo à disciplina de Música poder contribuir para que preconceitos e discriminações sejam desincentivados e, se possível, extirpados das aulas da disciplina em questão. Com os dados da revisão de literatura e das entrevistas, foi possível elaborar um programa curricular que buscou contemplar as lacunas identificadas na formação de professoras(es) de Música da cidade do Rio de Janeiro. Esse programa curricular foi implementado virtualmente em meio à pandemia da COVID-2019, por meio de aulas do curso de extensão que foi ministrado pelo autor da presente tese, com a participação de professoras(es) convidadas(os) que possuem lugar de fala em um dos cinco temas de interesse do multiculturalismo abordados pela tese, a saber: raça, gênero, sexualidade, etnia e religião. O processo foi avaliado tendo como base a análise do relato de experiência redigido pelo pesquisador, e das avaliações diagnósticas e dos diários de bordo produzidos pelas(os) cursistas. Tais meios de avaliação serviram como dados, que foram analisados por meio de análise de conteúdo via categorização. Por meio de tal estratégia

de análise de dados, foi possível indicar quais significados foram produzidos pelo curso, desde o seu processo de planejamento, passando pela sua implementação, e culminando na avaliação. Como resultados, de forma resumida, notou-se que, apesar das dificuldades, é possível empreender um ensino de Música multiculturalmente orientado, que, apesar das suas limitações, valorize os diferentes saberes e possibilite que professoras(es) de Música produzam uma rede de significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre a docência, que pode culminar em ações de valorização das diferenças e de combate às bases estruturais das desigualdades. A pesquisa só foi viável por conta do apoio financeiro da Fundação de Apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Palavras-Chave: Educação Musical. Multiculturalismo. Raça. Gênero. Sexualidade. Etnia. Religiosidade.

ABSTRACT

This thesis, produced through an online action-research, had as its main objective to analyze the process of curriculum planning, implementation and evaluation of a multiculturally oriented extension course aimed at undergraduate music students and already trained music teacher(s) (you). This issue becomes relevant as previous research (SANTIAGO, 2017) indicated that discussions related to race, gender, sexuality, ethnicity and differences in religion are insufficiently addressed during the initial training of teachers of Music from the city of Rio de Janeiro. In this sense, it is relevant to undertake efforts so that the training of music teachers and music education position themselves positively in relation to one of the main challenges of basic education and teacher training, which is the fight against different types of prejudice and discrimination. Within the context presented, an online extension course was implemented, which sought to indicate the relationships between cultural differences and music education, as well as equipping teachers to provide music education that would combat different types of prejudice and discrimination without, however, despise musical content. The theoretical framework that supported the thesis and, consequently, the course that served as an empirical for it, was multiculturalism, understood as a theoretical and political field and an educational philosophy that seeks to value the cultural plurality of society, denounce the discriminations that, consciously or unconsciously, they permeate educational spaces and fight the power structures that sustain inequalities. In order to develop the course curriculum, we initially carried out a literature review on multiculturalism, race, gender, sexuality, ethnicity and religiosity, and their relationship with the teaching of Music, in order to identify guiding principles that have the potential to guide classes of Multicultural Music. Similarly, in a second stage, semi-structured interviews were carried out with people who have some relationship with Music and whose identities - whether racial, gender, sexual, ethnic or religious - are historically marginalized and stereotyped in a Western, racist, and heterosexist, namely, cisgender and transgender women, black people, homo-affective people, Candomblécists from the Ketu and Angola nations and indigenous people of the Guarani Mbya ethnic group, in order to understand what kind of knowledge related to the teaching of Music these people point out as relevant to be present in the training of teachers, so that the subject of Music can contribute so that prejudice and discrimination are discouraged and, if possible, extirpated from the classes of the subject in question. With data from the literature review and interviews, it was possible to develop a curriculum that sought to address the gaps identified in the training of music teacher(s) in the city of Rio de Janeiro. This curriculum program was implemented virtually in the midst of the COVID-2019 pandemic, through classes in the extension course that was taught by the author of this thesis, with the participation of invited professors who have a place to speak in one of the five topics of interest to multiculturalism addressed by the thesis, namely: race, gender, sexuality, ethnicity and religion. The process was evaluated based on the analysis of the experience report written by the researcher, and the diagnostic evaluations and logbooks produced by the course participants. Such means of evaluation served as data, which were analyzed through content analysis via categorization. Through such data analysis strategy, it was possible to indicate which meanings were produced by the course, from its planning process, through its implementation, and culminating in the evaluation. As a result, in a nutshell, it was noted that, despite the difficulties, it is possible to undertake a multiculturally oriented Music teaching, which, despite its limitations, values the different knowledge and enables Music teacher(s) to produce a network of meanings about oneself, about others, about the world and about teaching, which can culminate in actions to value differences and combat the structural bases of inequalities. The research was only viable due to the financial support of the Foundation for the Support of Science, Technology and Innovation in the State of Rio de Janeiro (FAPERJ).

Key-words: Music Education. Multiculturalism. Race. Gender. Sexuality. Ethnicity.

RÉSUMÉ

Cette thèse, produite grâce à une recherche-action en ligne, avait pour objectif principal d'analyser le processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation du programme d'études d'un cours de vulgarisation multiculturel destiné aux étudiants en musique de premier cycle et aux professeurs de musique déjà formés (vous). Cette question devient pertinente car des recherches antérieures (SANTIAGO, 2017) ont indiqué que les discussions liées à la race, au genre, à la sexualité, à l'ethnicité et aux différences de religion sont insuffisamment abordées lors de la formation initiale des professeurs de musique de la ville de Rio de Janeiro. En ce sens, il est pertinent d'entreprendre des efforts pour que la formation des professeurs de musique et l'éducation musicale se positionnent positivement par rapport à l'un des principaux défis de l'éducation de base et de la formation des enseignants, qui est la lutte contre les différents types de préjugés et de discriminations. Dans le contexte présenté, un cours d'extension en ligne a été mis en œuvre, qui visait à indiquer les relations entre les différences culturelles et l'éducation musicale, ainsi qu'à préparer les enseignants à dispenser une éducation musicale qui combattrait différents types de préjugés et de discrimination sans toutefois mépriser le contenu musical. . Le cadre théorique qui a soutenu la thèse et, par conséquent, le cours qui lui a servi d'empirique, était le multiculturalisme, compris comme un champ théorique et politique et une philosophie éducative qui cherche à valoriser la pluralité culturelle de la société, dénoncer les discriminations qui, consciemment ou inconsciemment, ils imprègnent les espaces éducatifs et combattent les structures de pouvoir qui entretiennent les inégalités. Pour développer le programme du cours, une revue bibliographique a d'abord été réalisée sur le multiculturalisme, la race, le genre, la sexualité, l'ethnicité et la religiosité, et leur relation avec l'enseignement de la musique, afin d'identifier les principes directeurs qui ont le potentiel de guider les cours de multiculturel. Musique. De même, dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des personnes ayant un certain rapport avec la Musique et dont les identités - qu'elles soient raciales, de genre, sexuelles, ethniques ou religieuses - sont historiquement marginalisées et stéréotypées dans un monde occidental, racialisé et hétérosexiste, à savoir, les femmes cisgenres et transgenres, les personnes noires, les personnes homo-affectives, les candomblécistes des nations Ketu et Angola et les peuples autochtones de l'ethnie Guarani Mbya, afin de comprendre quel type de savoir lié à l'enseignement de la musique ces personnes soulignent comme pertinent pour être présent dans la formation des enseignants, afin que le sujet de la musique puisse contribuer à ce que les préjugés et la discrimination soient découragés et, si possible, extirpés des classes du sujet en question. Avec les données de la revue de la littérature et des entretiens, il a été possible de développer un programme qui cherchait à combler les lacunes identifiées dans la formation des professeurs de musique dans la ville de Rio de Janeiro. Ce programme d'études a été mis en œuvre pratiquement au milieu de la pandémie de COVID-2019, à travers des cours dans le cours d'extension qui a été enseigné par l'auteur de cette thèse, avec la participation de professeurs invités qui ont une place pour parler dans l'un des cinq sujets d'intérêt à multiculturalisme abordé par la thèse, à savoir : la race, le genre, la sexualité, l'ethnicité et la religion. Le processus a été évalué sur la base de l'analyse du rapport d'expérience rédigé par le chercheur, ainsi que des évaluations diagnostiques et des carnets de bord produits par les participants au cours. Ces moyens d'évaluation ont servi de données, qui ont été analysées via une analyse de contenu via une catégorisation. Grâce à une telle stratégie d'analyse des données, il a été possible d'indiquer quelles significations ont été produites par le cours, depuis son processus de planification, jusqu'à sa mise en œuvre et aboutissant à l'évaluation. En conséquence, en résumé, il a été constaté que, malgré les difficultés, il est possible d'entreprendre une éducation musicale à vocation multiculturelle, qui, malgré ses limites, valorise les différentes connaissances et permet au(x) professeur(s) de

musique de produire un réseau de sens sur soi, sur les autres, sur le monde et sur l'enseignement, qui peut aboutir à des actions de valorisation des différences et de lutte contre les bases structurelles des inégalités. La recherche n'a été viable que grâce au soutien financier de la Fondation pour le soutien de la science, de la technologie et de l'innovation dans l'État de Rio de Janeiro (FAPERJ).

Mots-clés: Éducation musicale. Multiculturalisme. Élever. Genre. Sexualité. Ethnicité. Piété.

Lista de Figuras

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	21
Figura 2: Espiral da ação docente.....	22
Figura 3: Esquema da triangulação de perspectivas adotada.....	24
Figura 4: Procedimentos adotados na pesquisa.....	26
Figura 5: Pátio central da aldeia, onde ocorreu o concerto didático.....	260
Figura 6: Cachoeira da <i>tekoa</i>	260
Figura 7: Campo de futebol da <i>tekoa</i> , onde as crianças foram contatadas.....	261
Figura 8: Criação de tilápias.....	261
Figura 9: Rawe'i (rabeça indígena).....	266
Figura 10: Mimby Reta.....	266
Figura 11: Mbaraka Mirim.....	266
Figura 12: Outro tipo de Mbaraka Mirim, feito com palha trançada.....	267
Figura 13: Oky Ranga (pau de chuva).....	267
Figura 14: Takuapu (taquara que bate no chão).....	267
Figura 15: Anguapu (tambor indígena).....	268
Figura 16: Mimby Marae'y.....	268
Figura 17: Berimbau e caxixi simples.....	273
Figura 18: Caxixi triplo.....	273
Figura 19: Gã (agogô) de metal.....	273
Figura 20: Macumba.....	274
Figura 21: Trio atabaque (Rum, rumpi e lé).....	274
Figura 22: Pandeiro de pele.....	274
Figura 23: Xequerê.....	275
Figura 24: Modelo teórico produzido para ilustrar a rede de significados produzida.....	329

Lista de tabelas

Tabela 1: Trabalhos multiculturalmente explícitos levantados.....	117
Tabela 2: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘raça’ e educação musical.....	125
Tabela 3: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘gênero’ e educação musical.....	128
Tabela4: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘sexualidade’ e educação musical.....	130
Tabela 5: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘etnia’ e educação musical.....	132
Tabela 6: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘religiosidade’ e educação musical.....	134
Tabela 7: Resumo dos dados quantitativos.....	136
Tabela 8: Pessoas entrevistadas em cada marcador identitário.....	153
Tabela 9: Cronograma e atividades do curso.....	244

Lista de abreviaturas e siglas

- ABEM:** Associação Brasileira de Educação Musical
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CBM-CEU:** Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário
- CD:** Compact Disk
- COVID-19:** Corona Virus Diasese
- ED:** Etnia Descritiva
- EM-UFRJ:** Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- ER:** Etnia de Resistência
- FEM:** Filosofia da Educação Musical
- FAPERJ:** Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro
- GD:** Gênero Descritivo
- GR:** Gênero de Resistência
- IJME:** International Journal of Music Education
- CEEI-RJ:** Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro
- COPPE-UFRJ:** Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA:** Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
- LDBN:** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBT+:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e outras possibilidades
- LGBTTTQIA:** Lásbicas, Gays, Bssexuais, Transexuais, Transgêneras, Travestis, Queers, Intersexuais e Agêneros.
- MA:** Multiculturalismo Acrítico
- MC:** Multiculturalismo Crítico
- WM:** World Music
- MN-UFRJ:** Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- NFEM:** Nova Filosofia da Educação Musical
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- ReD:** Religiosidade Descritiva
- RCLE:** Registro de Livre Consentido e Esclarecido (RLCE)
- ReR:** Religiosidade de Resistência
- RSME:** Research Studies in Music Education

SD: Sexualidade Descritiva

SR: Sexualidade de Resistência

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	1
<i>Contextualização do tema, questões norteadoras e objetivos.....</i>	<i>1</i>
<i>Planejamento.....</i>	<i>5</i>
<i>Implementação.....</i>	<i>12</i>
<i>Avaliação.....</i>	<i>15</i>
<i>Procedimentos teórico-metodológicos.....</i>	<i>16</i>
<i>Representação: a produção de significados.....</i>	<i>16</i>
<i>Métodos.....</i>	<i>20</i>
<i>Justificativa.....</i>	<i>25</i>
<i>Estrutura da tese.....</i>	<i>28</i>
I - MULTICULTURALISMO E ÁREAS DE INTERESSE: DEFINIÇÕES TEÓRICAS.....	29
1.1 Considerações iniciais.....	29
1.2 Questões éticas e epistemológicas em pesquisas multiculturais.....	29
1.3 Contextualização do ensino de Música formal no Brasil.....	36
1.3.1 Tendências do ensino de Música.....	36
1.3.2 Filosofias e objetivos do ensino de Música.....	40
1.4 Currículo, cultura e identidade: tripé conceitual para o multiculturalismo na educação.....	43
1.4.1 Mais do que seleção de conhecimentos escolares: currículo campo do conhecimento e instrumento de poder.....	43
1.4.1.1 Currículo enquanto campo de estudos.....	43
1.4.1.2 As teorias críticas.....	45
1.4.1.3 As teorias pós-críticas.....	48
1.4.1.4 O campo do Currículo em diálogo com outras áreas da Educação.....	48
1.4.2 Cultura enquanto produção de significados: a centralidade da cultura.....	52
1.4.3 Identidade como processo.....	60
1.5 Multiculturalismo e Educação: definições e discussões introdutórias.....	68
1.5.1 Currículo como híbrido cultural e o multiculturalismo.....	68
1.5.2 Formas acríticas de multiculturalismo.....	70
1.5.3 Multiculturalismo crítico e seus dilemas.....	73
1.5.4 Pós-colonialismo, decolonialidade e multiculturalismo.....	74
1.6 Raça.....	80
1.7 Gênero.....	86
1.8 Sexualidade.....	93
1.9 Etnia.....	97
1.10 Religiosidade.....	103
1.11 Considerações finais sobre o capítulo.....	110
II - GÊNERO, RAÇA, SEXUALIDADE...O QUE A EDUCAÇÃO MUSICAL TEM A VER COM ISSO?.....	112
2.1 Considerações Iniciais.....	112
2.2 Caminhos percorridos.....	113

2.3	Trabalhos multiculturalmente explícitos.....	116
2.3.1	<i>Multiculturalismo em uma vertente acrítica.....</i>	118
2.3.2	<i>Multiculturalismo no sentido de world music.....</i>	120
2.3.3	<i>Multiculturalismo embasado na vertente crítica.....</i>	123
2.4	Trabalhos sobre raça e educação musical.....	124
2.4.1	<i>Raça na perspectiva descritiva.....</i>	125
2.4.2	<i>Raça na perspectiva de resistência.....</i>	126
2.5	Trabalhos sobre gênero e educação musical.....	127
2.5.1	<i>Gênero na perspectiva descritiva.....</i>	128
2.5.2	<i>Gênero na perspectiva da resistência.....</i>	129
2.6	Trabalhos sobre sexualidade e educação musical.....	130
2.7	Trabalhos sobre etnia e educação musical.....	131
2.7.1	<i>Trabalhos sobre etnia na perspectiva descritiva.....</i>	132
2.7.2	<i>Trabalhos sobre etnia na perspectiva de resistência.....</i>	133
2.8	Trabalhos sobre religiosidade e educação musical.....	134
2.8.1	<i>Trabalhos sobre religiosidade na educação musical na perspectiva descritiva.....</i>	134
2.8.2	<i>Trabalho sobre religiosidade na educação musical na perspectiva da resistência.....</i>	135
2.9	Considerações finais sobre o capítulo.....	136
2.9.1	<i>Princípios norteadores para um ensino de Música multicultural identificados.....</i>	140
III - DANDO VOZ A QUEM TEM DIREITO: AS ENTREVISTAS.....		147
3.1	Considerações iniciais.....	147
3.2	As(os) entrevistadas(os).....	149
3.2.1	<i>Raquel.....</i>	149
3.2.2	<i>Flávia.....</i>	150
3.2.3	<i>Natália.....</i>	150
3.2.4	<i>Leonardo.....</i>	150
3.2.5	<i>Marcelo e Marcus.....</i>	151
3.2.6	<i>Butterfly.....</i>	152
3.2.7	<i>Karai Mirim.....</i>	152
3.3	“O negro não vai voltar para a senzala”. Entrevistas sobre raça.....	152
3.3.1	<i>Tratamento desigual da pessoa negra na sociedade.....</i>	153
3.3.2	<i>Superficialidade do tratamento do tema na escola regular.....</i>	156
3.3.3	<i>Interseccionalidades entre raça e outros marcadores.....</i>	158
3.3.4	<i>Racismo epistêmico na universidade e no processo de produção de conhecimento.....</i>	162
3.3.5	<i>Possibilidades para o ensino de Música.....</i>	165
3.4	“Lugar de mulher é onde ela quiser”. Entrevistas sobre gênero.....	172
3.4.1	<i>Tratamento desigual da mulher na sociedade.....</i>	172
3.4.2	<i>Silenciamento da mulher.....</i>	174
3.4.3	<i>Estereótipos de gênero.....</i>	175
3.4.4	<i>Patriarcado influenciando no comportamento de mulheres.....</i>	178
3.4.5	<i>Tokenismos.....</i>	180
3.4.6	<i>Crianças e as questões de gênero.....</i>	181
3.4.7	<i>Transfobia na escola.....</i>	183
3.4.8	<i>Falta de tratamento do tema na universidade.....</i>	184

3.4.9 Possibilidades para a disciplina de Música.....	185
3.5. “Se baixar a guarda, as pessoas vão passar por cima de você com tudo”. Entrevistas sobre sexualidade.....	188
3.5.1 Tratamento desigual da pessoa homoafetiva na sociedade.....	188
3.5.2 Passibilidade e agência musical.....	190
3.5.3 Situação da pessoa homoafetiva no ambiente escolar.....	192
3.5.4 Ausência do tratamento do tema na universidade e na formação de professores(as).....	194
3.5.5 Possibilidades para a disciplina de Música.....	195
3.6 “Porque a gente tem que se esconder?” Entrevistas sobre religiosidade.....	201
3.6.1 Pertencimento do candomblecista.....	201
3.6.2 Heterogeneidade do candomblé.....	203
3.6.3 Tratamento desigual do candomblecista no ambiente escolar.....	203
3.6.4 Falta do tratamento do assunto na formação de professoras(es).....	207
3.6.5 Possibilidades para o ensino de Música.....	208
3.7 “Tem que falar que o índio é uma pessoa, uma pessoa!”: Entrevista sobre etnia.....	215
3.7.1 Processo de fechamento, abertura e hibridização da cultura Guarani Mbya.....	215
3.7.2 Divulgação para gerar respeito.....	221
3.7.3 Desumanização do indígena.....	222
3.7.4 Preconceitos e estereótipos.....	224
3.7.5 Silenciamento do indígena.....	225
3.7.6 Possibilidades para o ensino de Música.....	227
3.8 Considerações finais.....	230

IV - EMARANHANDO OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO CURSO DE EXTENSÃO MÚSICA(S) NO PLURAL!.....236

4.1 Considerações iniciais.....	236
4.2 Descrição do planejamento do curso de extensão.....	235
4.2.1 Ementa.....	237
4.2.2 Objetivos do curso.....	238
4.2.3 Organização.....	239
4.2.4 Procedimentos didáticos.....	239
4.2.5 Avaliação.....	240
4.2.6 Cronograma das aulas.....	243
4.3 Relato de experiência.....	245
4.3.1 Definindo o campo de pesquisa.....	246
4.3.2 Aula piloto.....	248
4.3.3 A questão das mães trabalhadoras.....	251
4.3.4 Encontro 1: Aula inaugural.....	252
4.3.5 2° encontro – Gênero e suas relações com o ensino de Música.....	254
4.3.6 3° Encontro – Diferenças de sexualidade e suas relações com o ensino de Música.....	256
4.3.7 4° Encontro – Diferenças de etnia e suas relações com o ensino de Música.....	258
4.3.8 5° Encontro: Diferenças raciais e suas influências no ensino de Música.....	269
4.3.9 6° Encontro – Diferenças de religião e suas influências no ensino de Música.....	270

4.3.10 7º Encontro – Aula da Vivian Fróes e encerramento.....	275
4.3.11 Significados gerados no pesquisador.....	276
4.4 Análise das avaliações diagnósticas.....	280
4.4.1 Conhecimentos prévios existentes.....	280
4.4.2 Diferenças musicais produzidas pelas diferenças de região.....	281
4.4.3 Novas agências musicais relacionadas às diferenças.....	286
4.4.4 Mães trabalhadoras.....	291
4.4.5 Manutenção de percepções equivocadas.....	292
4.5 Análise dos diários de bordo.....	295
4.5.1 Aprendizados sobre si.....	295
4.5.2 Experiências vividas e relacionáveis.....	298
4.5.3 Preconceitos sentidos e/ou relacionados.....	303
4.5.4 Cessão da voz.....	307
4.5.5 Sensibilização às diferenças.....	310
4.5.6 Alegria e esperança.....	312
4.5.7 Alargamento de horizontes culturais.....	314
4.5.8 Interseccionalidades.....	316
4.5.9 Aprendizado de conceitos.....	319
4.5.10 Reflexões a partir dos conteúdos das aulas.....	321
4.5.11 Lacuna do tratamento de questões multiculturais na escola e na universidade	322
4.5.12 Manutenção (ou criação) de percepções equivocadas.....	323
4.5.13 Dúvidas e crítica.....	325
4.6 Considerações finais.....	327
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TESE.....	334
5.1 Lembrando.....	334
5.2 Algumas implicações.....	335
5.2.1 Para o campo do Currículo.....	336
5.2.2 Para o campo do multiculturalismo.....	339
5.2.3 Para a educação musical.....	340
5.3 Limitações da pesquisa e sugestões para novos estudos.....	341
5.4 Palavras finais: qual é a tese da tese?.....	342
Referências.....	343

INTRODUÇÃO

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Contextualização do tema, questões norteadoras e objetivos

Como se dá, efetivamente, uma aula de Música¹ embasada na teoria do multiculturalismo? Como se formula um currículo multicultural? Quais são os desafios que se erguem quando se decide por uma abordagem multicultural de ensino? Como superá-los? Como valorizar as diferenças culturais no âmbito da educação musical? O autor desta tese, em algumas oportunidades, se deparou com essas perguntas, sempre feitas por docentes da disciplina citada, o que demonstra que se faz necessário empreender esforços para responder a tais indagações.

Dentro do paradigma pós-moderno (IVENICKI; CANEN, 2016), que é adotado pela presente tese, o multiculturalismo é definido como um campo de teorias e ações que busca valorizar e incorporar as identidades plurais na dinâmica escolar, por meio do reconhecimento das diferenças, sem, contudo, ignorar as relações de poder que mantêm o ciclo das desigualdades (MOREIRA, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2013, 2014).

Entre outros aspectos, multiculturalismo tem como objetivo propiciar que pessoas provenientes de diferentes culturas habitem e convivam no mesmo local sem que certo grupo cultural domine os outros (HALL, 2003b), por meio de ações que buscam conscientizar sobre o direito à igualdade entre diferentes grupos; da análise crítica da dimensão cultural em legislações educacionais, políticas curriculares e nos discursos de agentes escolares; da desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações; e pelo repensar, por meio do diálogo, das relações de poder existentes no currículo escolar, corroborando para que conhecimentos de grupos historicamente marginalizados e estereotipados se façam presentes no cotidiano escolar (CANEN; MOREIRA, 2001; SANTIAGO; IVENICKI, 2015). Salienta-se também que tal referencial teórico será mais bem explicado no capítulo I.

Assim sendo, o multiculturalismo levanta reflexões sobre o tema das diferenças e das desigualdades; elabora arranjos teóricos que poderão nortear práticas; denuncia rotinas que, consciente ou inconscientemente, reproduzem normatividades nocivas, entre outros aspectos,

¹ Na presente tese, Música, com letra inicial maiúscula, refere-se à disciplina escolar e a um campo de estudos. Quando escrita com letra inicial minúscula, música se refere a uma composição musical ou à prática social.

mas, definitivamente, seria equivocado afirmar que existe um “método de ensino multicultural” (MOREIRA, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2013).

É interessante notar que o multiculturalismo não é uma metodologia de ensino, logo, não aponta para um “passo a passo” de como se proceder para se alcançar certo fim, mas, pelo contrário, é um campo político e teórico (CANEN, 2013) e filosofia educacional (GAY, 1994). Não se pretende, contudo, construir tal método por meio dessa pesquisa, pois acredita-se que não é possível que um modelo de experiência possa ser percebido como ideal e universal, e, assim ser reproduzido em diferentes realidades (MOREIRA, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2013), porém, argumenta-se que ao se analisar criticamente um processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multicultural, será possível lançar pistas sobre como se pode (ou não) desenvolver abordagens de ensino embasadas no multiculturalismo. O objetivo desta pesquisa é, justamente, estabelecer tal tipo de análise.

Dentre o rol de disciplinas cabíveis de fazer tal empreitada, escolheu-se a Música. Em primeiro lugar, a razão de tal escolha se dá porque essa é a área de formação do autor da tese². Também, recorda-se que, embora a disciplina em questão não detenha *status* elevado na hierarquia do currículo escolar que, em geral, ainda preserva resquícios do tradicionalismo e tecnicismo oriundos da Modernidade (SANTOS *et al.*, 2012), a presença da Música na escola está (ou deveria estar) garantida pela Lei 13.268/2016 (BRASIL, 2016).

Recorda-se que a citada Lei não indica que a Música é uma disciplina, mas sim, uma das linguagens que compõem as Artes, contudo, Sobreira (2012) indica que, após a promulgação da Lei 11.769/2008, que inicialmente indicou que a Música deveria ser um conteúdo obrigatório na educação básica, houve um processo de disciplinarização dessa área no Brasil, expresso pela realização de concursos para a área por diferentes secretarias de educação e pela contratação de profissionais, sobretudo, detentoras(es) do diploma de Licenciada(o) em Música. No âmbito da região metropolitana do Rio de Janeiro, tal processo de disciplinarização da Música também foi constatado por Santiago (2017).

Em adição às argumentações já feitas, a Música tem bastante potencial para tratar de questões relacionadas ao multiculturalismo, visto que, além de disciplina escolar, ela é também cultura e prática social (SANTIAGO; IVENICKI, 2018). A música, em si, é um dos ícones mais

² Possui Licenciatura em Música (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, 2014), Licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020) e Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017).

representativos do multiculturalismo, pois perpassa todos os povos, apresentando-se de forma diferente em cada um deles sem que, cada uma dessas formas “singulares” de música se torne, determinantemente, exclusiva de um dado grupo sociocultural. Todas as disciplinas escolares podem tratar das questões relacionadas ao multiculturalismo, porém, o potencial que a Música tem para abordar tais assuntos é inquestionável.

Apesar desse potencial, existem lacunas significativas na formação de professoras(es) de Música, no que se refere aos temas de interesse do multiculturalismo. Em pesquisa recente, Santiago (2017), autor da presente tese, analisou como questões multiculturais perpassavam os três principais cursos de Licenciatura em Música localizados na cidade do Rio de Janeiro. De forma geral, a pesquisa concluiu que as instituições analisadas ainda se centravam na perspectiva tradicional e eurocêntrica do ensino de Música, e que questões relacionadas à raça, à religiosidade e à etnia pouco perpassavam a formação oferecida. No que se refere às questões de gênero e sexualidade, elas não apareceram em nenhum momento durante a pesquisa, indicando um grave silenciamento referente a esses tópicos na formação de professores(as) dessas instituições. Percebeu-se também que muitas(os) das(os) professoras(es) entrevistadas(os) tinham dificuldade em relacionar Música e diferenças culturais fora do âmbito do repertório, indicando que um ensino de Música multicultural se daria, somente, pela inclusão de músicas de diferentes grupos culturais no currículo das disciplinas, sem um questionamento crítico sobre as relações de poder que se dão além do repertório.

A partir da verificação dessa carência na formação de professoras(es) de Música, decidiu-se abordar essas questões no ensino superior a fim de se perceber quais significados seriam produzidos no processo de planejamento, implementação e avaliação de uma disciplina multiculturalmente orientada que, a princípio, seria oferecida presencialmente para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Contudo, com o advento da pandemia de *Corona Virus Disease* (COVID-19), não foi possível implementar a disciplina presencialmente. Após um grande período de incertezas, depressão e frustrações, surgiu a possibilidade da citada empiria ser realizada em formato remoto, por meio de um curso de extensão, oferecido sob o selo do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU)³. Ressalta-se que a ministração de cursos de extensão foi

³ Que seja notório o agradecimento do autor à professora Zoya Alves Maia, cujos esforços possibilitaram na realização desse curso e, conseqüentemente, na presente tese. Muito obrigado!

citada na pesquisa de Santiago (2017) como uma forma de possibilitar que a formação de professoras(es) de Música atendessem melhor às diferenças culturais das(os) estudantes e da sociedade.

O nome dado ao curso foi: **Música(s) no Plural!: Diferenças culturais e ensino de Música** (doravante, Música(s) no Plural! ou, somente, curso). Esse nome indica, primeiramente, que a Música se expressa de diversas formas, ou melhor, que existem diferentes tipos de música, e nenhuma delas é melhor ou pior, elas apenas são diferentes. Em segundo lugar, esse nome também denota que tais músicas se fazem ouvir em um contexto de pluralidade. Em outras palavras, não apenas a Música, mas o mundo em si é plural e multifacetado.

O curso se focou na questão racial, de gênero, étnica, de diferenças de sexualidade e nas diferenças de religião, temas detectados como ausentes na formação de professoras(es) de Música do Rio de Janeiro (SANTIAGO, 2017). Dada a complexidade de cada tema, decidiu-se focar a pesquisa nos grupos que, no contexto do estado Rio de Janeiro, mais sofrem com preconceitos e discriminações nas esferas racial, de gênero, sexual, étnica e religiosa.

Nesse contexto, no âmbito racial, focou-se na identidade negra. Dentro do bojo do gênero, o foco se deu nas mulheres cisgêneras e transgêneras. Na sexualidade, deu-se maior importância às pessoas homoafetivas. No que se refere à etnia, privilegiou-se os indígenas da etnia Guarani Mbya. Por fim, no que se refere às diferenças de religião, focou-se em candomblecistas.

A justificativa da escolha de cada um desses grupos se dará ainda nessa introdução. Se faz importante agora, apontar as questões norteadoras e definir o objetivo da pesquisa. São elas: Quais são as relações que a literatura especializada faz entre educação musical e temas como raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade? Que contribuições trabalhos já publicados, nacional e internacionalmente, podem oferecer ao assunto? O que indivíduos que se identificam pertencendo a identidades historicamente subalternizadas, como pessoas negras, mulheres cisgêneras e transgêneras, pessoas homoafetivas, indígenas e candomblecistas, afirmam ser importante para ser tratado em aulas de Música? Quais princípios podem nortear uma aula de Música multiculturalmente orientada? Quais são as conclusões que emergem ao se analisar a percepção dos(as) discentes e do pesquisador sobre as dinâmicas de um curso multicultural?

Em síntese: Quais são os significados produzidos nos processos de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado, destinado à formação de professoras(es) de Música?

Resumidamente, a presente tese teve como objetivo principal analisar os significados produzidos no processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo de um curso de extensão voltado para estudantes de Licenciatura em Música e professoras(es) de Música já formadas(os).

Para chegar ao objetivo principal da pesquisa, buscou-se cumprir os seguintes objetivos secundários.

I – Identificar, na literatura especializada (teses, dissertações, anais de congressos e artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES entre os estratos B2, B1, A2 e A1, na área de Artes), princípios norteadores que contribuíram para o planejamento de aulas de Música multiculturalmente orientadas;

II – Analisar os discursos de sujeitos que se identificam pertencendo a identidades historicamente subalternizadas - pessoas negras, mulheres cisgêneras e transgêneras, indígenas Guarani Mbya, candomblecistas e pessoas homoafetivas -, no que se refere ao que elas(es) afirmam ser necessário que estudantes aprendam sobre suas culturas, histórias e/ou musicalidades;

III – Implementar um curso de extensão multiculturalmente orientado, tomando como base as contribuições identificadas da literatura levantada e nas entrevistas realizadas;

IV – Verificar quais significados o pesquisador e as(os) cursistas produziram nos processos de planejamento, implementação e avaliação do curso.

Os próximos subtópicos irão, de forma sucinta, apresentar como se deu o planejamento, implementação e avaliação do curso Música(s) no Plural! Salienta-se que tais assuntos serão aprofundados, respectivamente, nos capítulos II, III e IV.

Planejamento

O primeiro desafio que surgiu no processo de pesquisa foi o de encontrar uma estrutura, ou seja, um modelo organizacional para que, dentro dos seus moldes, fosse desenvolvido o curso de extensão. Nesse contexto, a obra de Piletti (1986) contribuiu com a questão, pois, segundo esse autor, o processo de planejamento pode ser organizado dentro dos pressupostos do conceito de ciclo docente - ou seja, as atividades, normas, e técnicas de ensino postas em prática a fim de se organizar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar a aprendizagem por parte dos(as) estudantes (PILETTI, 1986, p.44). O ciclo docente apresenta três etapas, a saber, planejamento (previsão e programação dos trabalhos), implementação ou orientação (execução daquilo que foi planejado) e avaliação ou controle (avaliação processual do trabalho que está sendo aplicado).

Desse modo, por meio do conceito supracitado, buscou-se seguir os passos que um(a) docente interessado(a) em cunhar currículos multiculturais poderia seguir para lograr êxito em seu intento. Cada etapa será discutida a seguir, sem, contudo, esgotar o assunto, pois os demais capítulos da tese trarão mais informações sobre cada etapa do processo.

A fim de se planejar o curso, primeiramente, se fez necessário acumular conhecimento sobre multiculturalismo e educação. Para tal, estudou-se a temática sob a ótica de autoras(es) relevantes no cenário brasileiro, como Antonio Flávio Barbosa Moreira, Ana Ivenicki e Vera Candau (CANEN; MOREIRA, 2001; CANDAU, 2006; MOREIRA; CANDAU, 2008, IVENICKI; CANEN, 2016). Não se ignorou a importância de autores internacionais como Peter McLaren (2000), Stuart Hall (1997a, 1997b, 1997c, 2003a, 2003b, 2005, 2014) e Catherine Walsh (2012).

Feito isso, foi necessário também analisar produções sobre multiculturalismo, raça, gênero, etnia, sexualidade e religião escritas no contexto do ensino de Música. Para tal, a produção acadêmica, nacional e internacional, que disserta sobre educação musical multicultural foi estudada e analisada e, por meio dela, foi possível aglutinar conhecimentos sobre práticas que podem nortear a construção curricular da disciplina de Música embasada em uma ótica multicultural.

A etapa do levantamento bibliográfico se constitui em um elemento importantíssimo em qualquer trabalho, porém, essa tese apresenta contornos diferenciados na medida em que o levantamento bibliográfico embasou a construção dos programas curriculares, logo, em tal etapa também se produziu dados. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a primeira etapa realizada foi

tomar trabalhos acadêmicos sobre multiculturalismo e educação musical e concebê-los como dados a serem analisados. O procedimento metodológico utilizado na seleção e análise desses trabalhos está descrita no capítulo II.

Contudo, outro desafio emergiu: Como o autor da tese, sendo homem, poderia ensinar sobre gênero? Como poderia ele, sendo heterossexual, discutir sexualidade? E, sendo cristão, como poderia, sozinho, falar sobre religião? Argumenta-se que se, sendo homem, falasse sozinho sobre gênero, seria fortalecido o silenciamento da mulher. Semelhantemente, se falasse apenas por meio da sua própria subjetividade sobre os indígenas, poderia fortalecer estereótipos sobre esse grupo. Não diferentemente, mesmo que empaticamente, se o autor discutisse a questão candomblecista sob sua ótica cristã, isso poderia ser uma forma de se violentar simbolicamente identidade candomblecista. O mesmo se aplica às demais identidades tratadas por essa tese. Portanto, para se superar esse desafio teórico-metodológico, foi necessário ouvir voz a quem tem direito.

A fim de se ouvir as vozes de sujeitos de identidades não normativas e valorizar seus conhecimentos, foram realizadas entrevistas professoras(es) de Música e/ou possuidores de saber popular em Música, que representam cinco áreas de interesse do multiculturalismo, a saber, raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade. Tais sujeitos que representaram tais áreas são, respectivamente, pessoas negras, mulheres cisgêneras e transgêneras, pessoas homoafetivas, indígenas da etnia Guarani Mbya e candomblecistas das nações Ketu e Jeje. Tais entrevistas serão apresentadas e analisadas no capítulo III.

Na perspectiva de que o autor da tese iria ministrar as aulas multiculturalmente orientadas, mas não possui lugar de fala⁴ para representar todas essas identidades citadas, tais entrevistas foram muito relevantes, pois buscaram, a partir das próprias pessoas que sofrem preconceitos por conta de algum traço identitário, identificar aquilo que, em suas opiniões, precisaria ser ensinado nas aulas de Música a fim de que as(os) estudantes venham a se tornar sensíveis às diferenças, aptas(os) a reconhecerem situações de preconceito e discriminação na dinâmica da Música e de seu ensino, e não propensas(os) a reproduzirem estereótipos de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade.

⁴ O autor da presente tese se autoidentifica como negro, homem cisgênero, heterossexual, ocidental urbano e cristão, em outras palavras, apenas sua identidade racial não é normativa, contudo, apesar de negro, ele não se considera como um autêntico representante da cultura afro-brasileira.

Também destaca-se que as entrevistas com esses sujeitos foram importantes, pois, como argumenta Walsh (2012), o silenciamento e a subvalorização dos saberes próprios de pessoas em situação de subalternidade são formas de colonização, de violência simbólica e de epistemicídio. Nessa perspectiva, nada mais lógico do que ouvir as vozes dessas pessoas para que elas também auxiliem diretamente na produção do curso que foi implementado.

Se faz necessário explicar o motivo da escolha de tais sujeitos, a saber, pessoas negras, mulheres cisgêneras e transgêneras, pessoas homoafetivas, indígenas e candomblecistas. Como já foi argumentado, pretendeu-se selecionar pessoas que sofrem por conta de estereótipos e preconceitos relacionados às suas identidades de raça, de gênero, de sexualidade, de etnia e/ou religião, ou seja, pessoas com identidades não normativas, no contexto fluminense.

No que se refere à raça, Gomes e Marli (2018) afirmam que pessoas negras são descendentes diretas de pessoas que estiveram em situação de escravidão, a forma mais violenta de discriminação racial. As autoras afirmam que na realidade brasileira, pessoas negras são vítimas constantes de racismos que se expressam de diferentes formas. Por exemplo, enquanto a taxa de analfabetismo de pessoas brancas, em 2016, era de 4,2%, tal número ascende para 9,9% quando se analisa a condição da(o) negra(o). O rendimento médio obtido pela ocupação profissional também aponta para desigualdades: enquanto pessoas brancas têm rendimento médio de R\$ 2814, pessoas pardas e negras ganham, respectivamente, R\$ 1606 e R\$1570. No que se refere à percentagem de crianças de 5 a 7 anos que, em 2016, trabalhavam, obteve-se que 63,8% delas eram negras, enquanto 35,8% eram brancas. A taxa de desocupação também aponta para números desiguais: do total de desempregadas(os), em 2017, 9,5% eram brancas(os), 14,5% eram pardas(os) e 13,6% eram pretas(os).

Argumenta-se também que o racismo perpassa a escola desde “a negação afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição de mundo da nossa humanidade” (LIMA, 2006, p. 168). Em muitas ocasiões, a escola não apenas silencia, mas também reforça estereótipos relacionados à identidade negra, inclusive nos livros didáticos e nas demais formas de currículo prescrito.

No tocante ao gênero, pesquisas indicam que milhares de mulheres sofrem por conta do machismo socialmente estabelecido, chegando, em muitos casos, a serem vítimas de feminicídio (IPEA, 2019) e o preconceito aumenta exponencialmente quando se fala de mulheres transgêneras e travestis (ANDRADE, 2012). Finco (2008) contribui com o debate, mostrando

como a escola tem contribuído para a reprodução de estereótipos de gênero. A pesquisadora observa que, em geral, apesar de serem minoria, meninos têm mais voz no ambiente escolar, possuindo o privilégio da palavra e da opinião, enquanto, muitas vezes, as meninas sentem-se desvalorizadas e, por esta razão, aprendem desde cedo a se silenciar.

A divisão de matéria associadas aos gêneros também é recorrente. As ditas “ciências duras”, socialmente mais relacionadas à profissionalização e mais facilmente categorizadas como ciências, são vistas como masculinas, enquanto as outras disciplinas, mais subjetivas - incluindo a Música nesse bojo - são classificadas como femininas (LEUNG, 2008). Desse modo, meninas e mulheres que conseguem um bom desempenho em ciências exatas e/ou seguem carreira como engenheiras, físicas, químicas, etc. podem sofrer pressões sociais relacionadas ao seu gênero.

Reportagens também indicam que as mulheres são as pessoas que mais sofrem assédio no ambiente escolar, não apenas da parte de outros estudantes, mas também de professores⁵. Igualmente, professoras e estagiárias também sofrem assédio de colegas de trabalho dentro do espaço escolar⁶. Embora muitas escolas estejam fazendo o seu papel na luta contra o assédio e a violência sexual, na medida em que a maioria das denúncias de meninas e meninos, vítimas de abuso sexual por parte de familiares, têm partido de professoras (INOUE; RISTUN, 2008), salienta-se que o caminho a ser percorrido é grande.

Quando se disserta sobre a sexualidade, pesquisas demonstram que as principais vítimas de preconceitos são as pessoas homoafetivas, visto que a sociedade ainda é heteronormativa. Leite (2012) aponta dados preocupantes, como por exemplo, 1) que o Brasil é o país campeão em assassinatos em razões decorrentes de heterossexismo; 2) que o número de estudantes que expressam terem sofrido episódios de preconceito e discriminação relacionados a suas identidades sexuais na escola tem crescido no Brasil; 3) que no espaço escolar, o heterossexismo é muitas vezes mascarado como “brincadeiras infanto-juvenis” o que, por sua vez, faz com que muitos(as) autores(as) de violência heterossexistas não se percebam cometendo tal injúria; 4) que, muitas vezes, vítimas de violência heterossexistas nas escolas são culpabilizados pelas violências

⁵ Um caso recente que envolveu toda uma rede de ensino no Rio de Janeiro choca pela quantidade de denúncias, professores envolvidos e nível dos assédios. Tal notícia está disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/23/rede-de-escolas-no-rj-afasta-professores-apos-denuncias-de-assedio-na-web.ghtml>, acesso em 23/07/2018.

⁶ Infelizmente, o autor dessa tese teve o desprazer de presenciar alguns desses assédios durante sua carreira docente. Tão terrível era para ele constatar que os assediadores não se importavam com as suas repreensões quanto era notar que, para as professoras e estagiárias assediadas, isso já era algo normal.

que sofrem, por não terem um comportamento considerado como “ideal” aos olhos da instituição escolar; 5) que muitas(os) professoras(es) também cometem atos heterossexistas, que são dirigidos às(aos) suas(seus) estudantes e; 6) que a naturalização da heteronormatividade e a invisibilidade do heterossexismo são os principais desafios a serem superados a fim de se estabelecer na escola um caráter multicultural que valorize as diferenças, inclusive, aquelas relacionadas às identidades sexuais. Portanto, é necessário empreender esforços para que tal realidade discriminatória seja modificada.

Já no tocante à etnia, dentre as diferentes identidades marginalizadas, no caso brasileiro, o povo indígena ainda é principal alvo estereótipos e carece de mais atenção do restante da população. Tal grupo foi escolhido para esse estudo, pois é notório que o processo colonizador, que desencadeou o genocídio indígena e o apagamento de grande parte da sua história, corrobora para a estigmatização dos(as) nativos brasileiros e para que eles sejam um dos grupos sociais mais estereotipado nos currículos e livros escolares (RAMOS *et al.*, 2018). Embora a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) expresse que a cultura e história indígena devem ser ensinadas nas escolas básicas desde o ensino fundamental até o ensino médio, muitas(os) professoras(es) não foram devidamente instrumentalizadas(os) para cumprir a Lei em questão, incluindo, professoras(es) de Música (SANTIAGO; IVENICKI, 2016c).

Por fim, indica-se que o candomblé é a religião mais atacada por movimentos de intolerância religiosa no contexto fluminense (CAPUTO, 2006, 2008, 2012). Infelizmente, as religiões de matriz afro-brasileira, em geral, sofrem cotidianamente, por meio da demonização de seus deuses, desmerecimento de suas tradições, desvalorização de seus saberes, estigmatização de suas práticas e ataques morais, psicológicos e físicos aos(às) seus(suas) professantes.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, são frequentes as reportagens que mostram terreiros e casas de santo atacadas por vândalos⁷. Muitas são impedidas de funcionar e (as)os responsáveis pelas casas sofrem ameaças⁸, por serem consideradas(os) demoníacas(os).

Esse preconceito acaba adentrando nos muros das escolas. Caputo (2012) afirma que racismo religioso dirigido aos(às) candomblecistas nas instituições escolares é algo frequente

⁷ Segue matéria jornalística que discorre sobre o assunto: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/terreiro-de-candomble-em-madureira-atacado-pela-segunda-vez-em-quatro-meses-23712034.html>. Acesso em 29/09/2019.

⁸ Segue vídeo que discorre sobre o assunto: <https://www.youtube.com/watch?v=FVzn6YxM-Lw>. Acesso em 29/09/2019.

que, muitas vezes, obriga tais estudantes a criarem estratégias para fugirem do preconceito, que vão desde o silenciamento até a negação da própria fé.

No que se refere aos indígenas e aos candomblecistas, ressalta-se que estes grupos são diversos e multifacetados, logo, foi necessário delimitar ainda mais universo a fim de ser possível efetuar a pesquisa. Dentre as 305 etnias indígenas existentes no Brasil (COLLET *et al.*, 2014), aquela que foi escolhida para se aprender sobre foi a Guarani Mbya, porque, no contexto fluminense, tal etnia é a mais significativa, no que se refere ao número de aldeias existentes no território do Rio de Janeiro. Dentre as diferentes aldeias Guarani Mbya que estão presentes no estado do Rio de Janeiro, escolheu-se frequentar a *tekoa* (aldeia, em uma tradução superficial) Sapukai de Bracuhy, localizada no município de Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro. Tal *tekoa* foi escolhida por ser a maior aldeia indígena do Rio de Janeiro, pela relativa proximidade em relação à moradia do pesquisador, mas também – como qualquer outra aldeia Guarani – pela grande presença da Música nesta comunidade. Não se ignora também a pluralidade do candomblecismo. Para a presente pesquisa, foram feitas entrevistas com alguns (sacerdotes responsáveis por, entre outras funções, tocar os atabaques nos cultos religiosos) das nações Ketu e Jeje, e com uma professora de Música candomblecista da nação Ketu. Por advento da pandemia e, por conseguinte, do isolamento social, não foi possível aprender *in loco* em terreiros de candomblé.

Tendo como base a revisão da literatura e as entrevistas, foi possível identificar princípios norteadores para aulas de Música multiculturais, entendidos nessa tese, como indicativos teórico-práticas que tem potencial para servir como embasamentos iniciais que poderão instrumentalizar um(a) docente interessado em ministrar aulas de Música multiculturalmente orientadas. Não se trata, portanto, de prescrições curriculares, mas sim de orientações gerais que o(a) docente, caso deseje colocar em prática, o fará considerando seus objetivos, as características socioculturais da sua escola/universidade e o perfil da sua classe.

A proposta de se sugerir princípios norteadores para embasar aulas multiculturais foi dada por Canen e Moreira (2001, p.29), que afirmam que, para a efetivação de uma educação multicultural, “cabe sugerir princípios norteadores de estratégias efetivas”. Contudo, a presente pesquisa buscou identificá-los junto à literatura e nas entrevistas feitas com pessoas com identidade subalterna, a fim de valorizar o conhecimento de vida dessas pessoas e ouvir suas

vozes. Os princípios norteadores identificados estão listados ao final dos capítulos II e III, que versam, respectivamente, sobre a revisão de literatura e as entrevistas.

Uma vez identificados os princípios norteadores⁹, contudo, sem desprezar os conhecimentos anteriores sobre Música e educação musical, o pesquisador desenvolveu um planejamento curricular, que será apresentado e discutido no capítulo IV da presente tese. Concluído tal planejamento, um outro grande desafio emergiu: implementá-lo durante o período de pandemia e isolamento social

Implementação

Como já foi indicado, a pesquisa, a princípio, foi pensada para ser desenvolvida presencialmente por meio de uma disciplina optativa que seria oferecida para estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFRJ, contudo, com a pandemia, as aulas presenciais foram canceladas. Como alternativa, o currículo passou por algumas adaptações para ser oferecido no formato de curso de extensão *online*, que foi oferecido pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), instituição que gentilmente acolheu o curso.

O curso será mais bem apresentado e analisado no capítulo IV. Por ora, cabe ressaltar que ele foi ministrado em sete encontros, entre os dias 30/01/2021 e 27/03/2021, aos sábados. As aulas eram síncronas, contudo, o conteúdo era gravado e disponibilizado para quem não pudesse assistir “ao vivo”.

Ao final do curso, dez cursistas entregaram as avaliações. Argumenta-se que essa amostragem obtida não foge à média do número de inscritas(os) em disciplinas optativas que o pesquisador vivenciou em sua experiência como estudante e professor.

Não se ignora também que, no dia 21/11/2020, ou seja, antes do início oficial do curso, foi realizada uma aula piloto de divulgação do curso. Ela foi realizada no seguinte contexto: após as primeiras conversas sobre como seria a implementação do curso, a professora Coordenadora Geral Acadêmica do CBM-CEU entrou em contato, convidando o autor da tese para apresentar a temática do curso para as(os) estudantes de Licenciatura em Música da instituição e, conseqüentemente, divulgá-lo para esse público. Assim sendo, nesse dia, fora ministrada a mesma aula que foi dada na aula de inauguração do curso.

⁹ Os eixos norteadores identificados estão listados ao final dos capítulos II e III.

Essa aula piloto foi de muita utilidade para a tese, pois o autor pôde usá-la como um teste para ajustar questões como quantidades de conteúdos apropriados para o tempo de aula, *software* de reunião remota a ser usado, infraestrutura necessária para ministração do curso, entre outros aspectos.

Depois dessa aula piloto, entre os dias 09/01/2021 e 29/01/2021, ocorreu a divulgação do curso em outras mídias – Instagram, Facebook e WhatsApp – bem como foi aberto o período de inscrição do curso.

Finalmente, no dia 30/01/2021, houve o primeiro encontro, que durou uma hora e meia. Nessa ocasião, o curso foi apresentado, bem como o multiculturalismo, referencial teórico que embasa a presente pesquisa e que, por conseguinte, também embasou as discussões do curso. Após esse dia, todos os outros encontros foram temáticos, sendo que cada um deles discorreu sobre um tema de interesse do multiculturalismo e que são estudados nessa tese (raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade).

Cada encontro temático era formado por duas aulas, sendo que cada uma era planejada para durar uma hora e meia. Uma dessas aulas era teórica e sempre foi ministrada pelo pesquisador. Nessas aulas, eram discutidos dois artigos: um deles, escrito pelo pesquisador, sintetizava 1) o referencial teórico desenvolvido para a presente tese, disponível no capítulo I; 2) o levantamento bibliográfico feito sobre trabalhos acadêmicos que relacionassem educação musical e o tema tratado pela aula, disponível no capítulo II e 3) as entrevistas feitas no bojo do tema da aula em questão, disponível no capítulo III. O outro trabalho discutido era algum trabalho classificado como relevante pelo pesquisador e que fora identificado na revisão bibliográfica sobre o tema daquela aula. Em outros termos, as(os) cursistas tiveram acesso a praticamente todas as discussões trazidas por três capítulos da pesquisa, que são, justamente, aqueles relacionados ao planejamento do curso.

Já a outra aula era conduzida por convidadas(os) que representassem a identidade discutida naquela aula. Foi empreendido essa dinâmica porque a importância de se trazer musicistas de identidades subalternas e com lugar de fala para explicarem sob a sua ótica e subjetividade questões relacionadas à Música e às diferenças culturais é indicado em diferentes trabalhos identificados na revisão bibliográfica (JOSEPH; SOUTHCOTT, 2013; KENNEDY, 2009; MARSH. 2000).

As(os) convidadas foram escolhidas(os) por amostragem de conveniência (PATTON, 2001), isso é, eram pessoas próximas ao pesquisador e/ou foram indicadas por pessoas próximas a ele. Apesar dessa dinâmica de indicações, só foram aceitas(os) convidadas(os) com currículo extenso e com grande conhecimento sobre o assunto.

Na aula de gênero, os(as) cursistas apreciaram um concerto didático sobre gênero e Música ministrado pelo quarteto de cordas Nina's, que é um conjunto musical formado só por mulheres e que busca divulgar a obra de mulheres, para assim, combater as desigualdades de gênero na Música.

Na aula sobre sexualidade, a cantora e pianista Vivian Fróes, mulher transgênera e militante LGBTQ+, ministrou uma aula sobre questões relacionadas às diferenças de sexualidade e de gênero na Música.

No encontro em que se dissertou sobre etnia e ensino de Música, houve a apresentação do coral indígena da aldeia Sapukai de Bracuhy, quando também foi possível para as(os) cursistas tirarem dúvidas sobre a cultura e musicalidade indígena diretamente com as(os) nativos.

Na outra semana, a aula foi sobre raça, e o convidado foi o músico congolês Hérítier Makengo Vakata. Por fim, na aula sobre religião e ensino de Música, o convidado foi o músico e ogan Kaio Ventura. Mais detalhes sobre as(os) convidadas(os) serão fornecidos no capítulo IV.

Sumarizando, cada encontro tinha três horas de duração, divididas em duas aulas de uma hora e meia. Uma dessas aulas era teórica e ministrada pelo autor da tese, tendo como base dois artigos: um endógeno - que foi produzido pelo autor da tese, tendo como base o referencial teórico da tese sobre o marcador identitário que seria tema da aula, a revisão bibliográfica sobre esse marcador e as entrevistas realizadas junto a pessoas pertencentes a essas identidades – e um exógeno, escrito por outro(a) autor(a), e que também relacionasse a temática da aula com a educação musical. A outra aula tinha caráter mais prático e era conduzida pelas(os) convidadas(os), que eram sempre musicistas que se identificavam como pertencentes ao marcador identitário que estava sendo abordada na aula em questão.

Por fim, a última aula do curso foi dedicada ao encerramento. Nessa oportunidade, o pesquisador discutiu com os presentes as impressões que ele teve no decorrer dessas sete semanas e também ouviu as avaliações que as(os) cursistas tiveram do curso. Maiores detalhes da etapa de implementação serão dados no capítulo IV.

Avaliação

A avaliação se deu em três etapas: avaliação diagnóstica, escrita do diário de bordo (cursistas) e relato do experiência (pesquisador). A avaliação diagnóstica se deu da seguinte forma: no primeiro encontro, logo no início da aula, as(os) cursistas foram solicitados a responderem a seguinte questão: “Quais são as relações existentes entre diferenças culturais e ensino de Música?”. Após todos os encontros, as(os) cursistas foram solicitadas(os), novamente, a responderem a mesma questão, contudo, dessa vez, também tomando como base o que aprenderam durante o curso. A ideia era comparar esse “antes” e “depois” para ser possível entender como o curso contribuiu para o entendimento das(os) cursistas sobre como a educação musical se relaciona com as diferenças culturais e é influenciada por elas.

Já o diário de bordo foi produzido da seguinte maneira: Após cada encontro temático (sobre raça, gênero, sexualidade, etnia e religião), considerando a aula teórica e a aula com as(os) convidadas(os), (os) cursistas foram solicitadas(os) a escrevem livremente sobre as impressões que tiveram sobre o encontro.

Cabe ressaltar que os(as) cursistas foram informadas(os) que o curso se tratava de uma pesquisa e que suas avaliações seriam analisadas. Contudo, em atendimento às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-UFRJ), o Registro de Consentido e Livre Esclarecido¹¹ foi disponibilizado e as(os) cursistas que não quiseram que suas avaliações fossem utilizadas na pesquisa tiveram seu pedido atendido sem sofrerem qualquer represália. A análise das avaliações também será apresentada no capítulo IV.

Por fim, também levou-se em consideração os significados criados pelo pesquisador durante o todo o processo de planejamento, implementação e avaliação do curso. Recordar-se que, para Canen e Moreira (2001) o professor é um intelectual que tem potencial para refletir, analisar e avaliar criticamente a sua própria prática docente. Nesse contexto, é possível que a própria experiência do pesquisador, que também foi professor no curso, seja levada em consideração para se entender os significados que foram produzidos pelo curso. Esses significados foram

¹⁰ Ressalta-se que o projeto da presente tese foi apreciado pelo CEP-UFRJ e registrado sob o número 25854619.3.0000.5582, recebendo aprovação para o prosseguimento da pesquisa.

¹¹ O modelo do Registro de Consentido e Livre Esclarecido está disponível em <https://forms.gle/uCaFoosEokEC1Mau8>.

explicitados por meio da escrita de um relato de experiência, também disponibilizado no capítulo IV.

Fernandes (2015, p. 116), em artigo destinado para o tema, define relato de experiência e expõe a importância deles para o campo da educação musical:

Um relato de experiência pedagógico-musical, portanto, é uma exposição escrita de uma determinada experiência pedagógica realizada, não sendo apenas uma descrição do modo de proceder (metodologias, exercícios, repertório, recursos, avaliação), pois esse conjunto de informações constitui o plano (curso, aula, atividade). Um relato de experiência é um relatório. É o conjunto da descrição da realização prática de uma pedagogia da música, dos resultados obtidos, assim como das ideias associadas, de modo a constituir uma visão completa e coerente de tudo o que diga respeito a essa experiência pedagógica, sendo, também, o registro permanente das informações obtidas e sua divulgação. A elaboração de um relato de experiência pedagógica se justifica no meio acadêmico e profissional, pois descreve experiências musicais, investigações, processos, metodologias de ensino, análises e resultados.

Até esse ponto, resumidamente, apresentou-se como o curso foi planejado, implementado e avaliado, contudo, mais do que um curso, todo esse processo foi a parte empírica de uma pesquisa de doutorado. Em outros termos, não bastou planejar e implementar o curso em questão, mas, foi também necessário produzir dados e analisá-los sob a ótica de referenciais teórico-metodológicos rígidos que garantissem a qualidade da pesquisa. Nesse sentido, também é necessário se explicitar elementos de cunho mais acadêmico, como os procedimentos teórico-metodológicos, a justificativa e a organização da tese. Tais elementos serão discutidos a seguir.

Procedimentos teórico-metodológicos

Representação: a produção de significados

Para uma melhor compreensão dos objetivos da pesquisa, é necessário definir os conceitos de significado e representação. Significados, nessa pesquisa, são impressões socialmente produzidas e culturalmente reguladas com as quais pode-se atribuir sentidos sobre o funcionamento do mundo, da sociedade, ou de uma situação em particular (HALL, 1997a; 1997b). Em outros termos, quando se afirma que se buscou analisar os significados produzidos no curso, quer se expressar que pretendeu-se identificar quais impressões gerais, sentimentos, conceitos e ideias o pesquisador e as(os) cursistas acionaram a partir das aulas e como elas foram representadas discursivamente pelas(os) envolvidas(os).

Hall (1997b, pp. 3-4) indica como a produção de significados se dá. Para o teórico jamaicano, significados são produzidos e compartilhados em toda e qualquer interação social em que alguém atribui certo valor a algo ou alguém, tendo como base um contexto cultural e a sua subjetividade. Por exemplo, o que para uma pessoa pode ser somente um mictório ordinário, para outra pode ser uma obra de arte, digna de exposição em museu¹². Nesse exemplo, as diversas lógicas de significação dadas a esse mictório não são, absolutamente, certas nem erradas, apenas diferentes, por terem se originado de perspectivas diferentes.

Os significados são construídos na linguagem e por meio dela (HALL, 1997b; SILVA, 2014). Em outros termos, a linguagem se constitui em uma prática de representação nos quais signos, isto é, palavras, símbolos ou sons que trazem consigo um significado, tornam-se conhecíveis, manipuláveis e úteis no labor da interpretação de fenômenos sociais. Por exemplo, um animal ainda não catalogado, embora existente no mundo concreto, só ganha significado quando é, por meios semióticos e discursivos, nomeado, descrito e associado com as informações do restante do mundo.

À guisa de exemplificação, Latour (2011) explicita que os micróbios sempre existiram, mas a humanidade só passou a relacioná-los com a causa de muitas doenças quando eles foram “descobertos” por Pasteur. A partir daí, esse novo significado, ou seja, que seres microscópicos existem, passou a se relacionar com informações já existentes sobre o mundo, por exemplo, que doenças existem, sendo possível fazer uma relação entre essas informações: micróbios causam doenças.

Durante o processo de representação, objetos, pessoas, eventos ou fenômenos são descritos e/ou simbolizados. Por exemplo, uma pintura realista é uma representação, uma vez que, por meio de signos linguísticos, ela pode representar uma paisagem. Uma pintura abstrata também poderia ser uma representação, caso a abstração expresse algum significado. Da mesma forma, símbolos - religiosos, com a cruz cristã, as guias do candomblé, a crescente islâmica, a estrela de Davi, entre outros, também são formas de representação, pois, cada um desses símbolos traz consigo uma série de significados implícitos.

A análise da linguagem, portanto, pode ser utilizada para se identificar significados presentes em diferentes signos, tais como áudios, imagens, sons, movimentos corporais e textos, não porque esses meios podem ser usados para comunicar algo, “mas porque todos eles usam

¹² A referência aqui é a obra “A fonte” de Marcel Duchamp.

algum elemento para apoiar ou representar o que queremos dizer e expressar ou comunicar um pensamento, conceito, ideia ou sentimento¹³” (HALL, 1997b, p. 4). Ou seja, o signo é um veículo que, consigo, traz o significado.

Na presente tese, buscou-se identificar tais pensamentos, conceitos, ideias e sentimentos em textos, a saber, as avaliações produzidas pelo pesquisador e pelas(os) cursistas sobre as impressões que tiveram do curso Música(s) no Plural! Por meio da análise de tais avaliações, foi possível perceber como o curso foi descrito, conceituado, significado e, por conseguinte, representado. *A posteriori*, foi também possível relacionar os significados identificados dentro do contexto da formação de professoras(es) de Música¹⁴, formando assim, um sistema de representação (HALL, 1997c).

Para Hall (1997c), um sistema de representação consiste na relação de organização, intersecção, arranjo, diferenciação e classificação de conceitos, que produz uma relação complexa, contudo compreensível, comunicável e compartilhável. De tal relação, surgem hábitos, crenças, atitudes e regulações que formam uma cultura específica, que é incorporada pelos sujeitos inseridos nesse contexto (HALL, 1997b). Dentro desse cabedal teórico, pode-se afirmar os significados produzidos pelo curso foram analisados na perspectiva da cultura de formação de professoras(es) do Rio de Janeiro.

É importante salientar que, segundo Hall (1997c), existem três abordagens teóricas que buscam explicar como os significados surgem, ou melhor, como o processo de representação conecta o significado e a linguagem à cultura: a abordagem reflexiva, a abordagem intencional e a abordagem construcionista.

A abordagem reflexiva, mais simplista, indica que a linguagem apenas comunica significados que já existem no mundo real. Contudo, essa abordagem pode ser refutada, uma vez que a linguagem é uma forma de se representar o mundo, logo, ela não tem o poder de expressar a essência das coisas que representa (SILVA, 2014). A palavra mesa, por exemplo, é um conjunto de signos que representam uma mesa, mas não a mesa em si.

A abordagem intencionista, por sua vez, argumenta que a linguagem expressa exatamente aquilo que o emissor quis comunicar. Semelhantemente, essa teoria apresenta fragilidades, uma vez que a mensagem, ao passar da(o) emissor(a) para a(o) receptor(a), encontra vários ruídos,

¹³ Texto original em inglês: “*but because they all use some element to stand for or represent what we want to say, to express or communicate a thought, concept, idea or feeling*”.

¹⁴ Ver Figura 23, nas Considerações Finais do capítulo IV.

internos e externos aos sujeitos, que influenciam e moldam aquilo que a(o) receptor(a) irá, de fato, entender e significar. Nesse sentido, há sempre um processo de decodificação das mensagens, cujo resultado, não necessariamente, coincide com a intenção inicial da(o) emissor(a) (HALL, 2003b).

Por fim, a teoria mais aceita pela comunidade científica, sobretudo por acadêmicos dos Estudos Culturais, embora tenha sido tensionada, *a posteriori*, pelo pós-estruturalismo de Michel Foucault¹⁵ (HALL, 1997c), é a abordagem construcionista. A premissa dessa linha de pensamento é que os significados são produzidos na linguagem e pela linguagem. As diferentes estruturas linguísticas não são “a coisa em si”, mas sim códigos que, dentro das suas limitações, representam tais coisas. Hall (1997c, p. 24) afirma que “[o] ponto principal é que o significado não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido, sendo o resultado de práticas de significação – uma prática que produz significado, que faz as coisas significarem¹⁶”. Dentre as abordagens supracitadas, assume-se concordância com os pressupostos da abordagem construcionista, e, por esse motivo, buscou-se entender quais significados foram produzidos pelo curso de extensão Música(s) no Plural!.

Nesse contexto de significados produzidos, emerge como relevante o conceito de interpretação, que é, justamente, a forma pela qual o receptor decodifica a mensagem enviada pelo emissor (HALL, 1997c, 2003b). Assim sendo, a(o) emissor(a) e a(o) receptor(a) têm seus papéis nesse processo de representação: enquanto a(o) emissor(a) atua criando signos (codifica) para representar e comunicar conceitos existentes no mundo real, a(o) receptor(a) os interpreta (decodifica), dando forma ao significado produzido. Tudo isso é mediado pela linguagem.

Sumarizando as ideias desse subtópico, Hall (1997c) afirma que:

Representação é a produção de significados por meio da linguagem. Na representação, segundo os construcionistas, nós usamos signos, organizados em diferentes tipos de linguagem, para nos comunicarmos compreensivamente com os outros. A linguagem pode usar signos para simbolizar, apoiar ou referenciar objetos, pessoas e eventos no assim chamado “mundo real”. Mas, elas podem também referenciar coisas imaginárias, mundos fantasiosos ou ideias abstratas que não estão em nenhuma parte do nosso mundo

¹⁵ Segundo Hall (1997c, 2014), Foucault contribui com o entendimento de como o significado é produzido por meio do conceito de discurso, que, de forma simplória, seria o processo de representação que leva em consideração questões históricas e as tensões de poder envolvidas. Argumenta-se que, para os objetivos do presente trabalho, que não consideram as problemáticas tratadas por Foucault, o construcionismo elucidado por Stuart Hall é suficiente. Recordar-se também que Hall (1997c) explicitou que, embora Foucault tenha feito contribuições posteriores aos construcionistas, não há, necessariamente, uma superação que faça com que a teorização dos construcionistas se torne obsoleta. Existe, na verdade, duas formas diferentes de se analisar como os significados são produzidos.

¹⁶ Texto original em inglês: “*The main point is that meaning does not inhere in things, in the world. It is constructed, produced. It is the result of a signifying practice - a practice that produces meaning, that makes things mean.*”

material. Não existe uma relação simples de reflexão, imitação ou correspondência unívoca entre a linguagem e o mundo real. O mundo não é precisamente refletido no espelho da linguagem. A linguagem não atua como um espelho. O significado é produzido dentro da linguagem, e através de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos linguagens. Significado é produzido pela prática: o trabalho da representação¹⁷.

Em suma, a abordagem construcionista foi utilizada na pesquisa para se identificar de qual forma o curso foi significado e representado pelas(os) cursistas e pelo pesquisador. Como, nessa abordagem, a construção de significados se dá na linguagem e pela linguagem, foram analisados o relato de experiência do pesquisador, e os diários de bordo e avaliações diagnósticas redigidas pelas(os) cursistas, que, nada mais são, do que signos por onde os significados se deslocam. Ainda de acordo com essa perspectiva teórica, a produção de significados depende da interpretação que, por sua vez, é viabilizada pela decodificação. Para tal, a linguagem expressa nos textos citados foi decodificada pelo pesquisador via análise de conteúdo (MORAES, 1999), fazendo emergir os significados, que, uma vez identificados, foram relacionados, gerando uma rede de significações.

O próximo subtópico trará mais informações sobre os métodos usados.

Métodos

Dento da perspectiva de Ivenicki e Canen (2016), a metodologia de pesquisas acadêmicas pode ser estruturada dentro de quatro eixos: 1) natureza da pesquisa; 2) tipo de pesquisa; 3) estratégias de produção de dados e 4) estratégias de análise de dados.

No que se refere à **natureza da pesquisa**, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo. Pesquisas qualitativas se distinguem de pesquisas quantitativas por trabalharem com dados incontáveis, tais como impressões, sentimentos, opiniões e subjetividades (GOLDEMBERG, 1997). Como a presente pesquisa busca analisar quais significados foram

¹⁷ Texto original em inglês: “Representation is the production of meaning through language. In representation, constructionists argue, we use signs, organized into languages of different kinds, to communicate meaningfully with others. Languages can use signs to symbolize, stand for or reference objects, people and events in the so-called 'real' world. But they can also reference imaginary things and fantasy worlds or abstract ideas which are not in any obvious sense part of our material world. There is no simple relationship of reflection, imitation or one-to-one correspondence between language and the real world. The world is not accurately or otherwise reflected in the mirror of language. Language does not work like a mirror. Meaning is produced within language, in and through various representational systems which, for convenience, we call 'languages'. Meaning is produced by the practice, the 'work', of representation”.

produzidos a partir de um curso de extensão multicultural, afirma-se que o modelo qualitativo vai ao encontro desse objetivo.

Contudo, existem diferentes **tipos de pesquisas** que se enquadram dentro do escopo da pesquisa qualitativa, como pesquisa de campo, estudos de caso, pesquisas bibliográficas, pesquisas históricas etc. Como o pesquisador analisará os sentidos gerados pela sua própria prática docente, a estratégia de pesquisa considerada propícia para tal é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Segundo tal autor, tal estratégia de pesquisa se caracteriza pela existência de uma cooperação ativa entre pesquisador e pesquisadas(os) a fim de chegarem à resolução de algum problema. No presente caso, o autor da tese contribuiu desenvolvendo um currículo e ministrando as aulas, enquanto as(os) cursistas ajudaram na compreensão do problema participando das aulas e avaliando o curso.

Trip (2005) contribui para a discussão ao argumentar que a pesquisa-ação precisa, necessariamente, conciliar o ato de se agir e o de se pesquisar. Em outros termos, a ação deve ser mobilizada pela pesquisa e vice-versa. Para tal, o autor propõe que a pesquisa-ação seja concebida como um ciclo fechado, subdividido em quatro etapas. O seguinte diagrama resume o exposto:

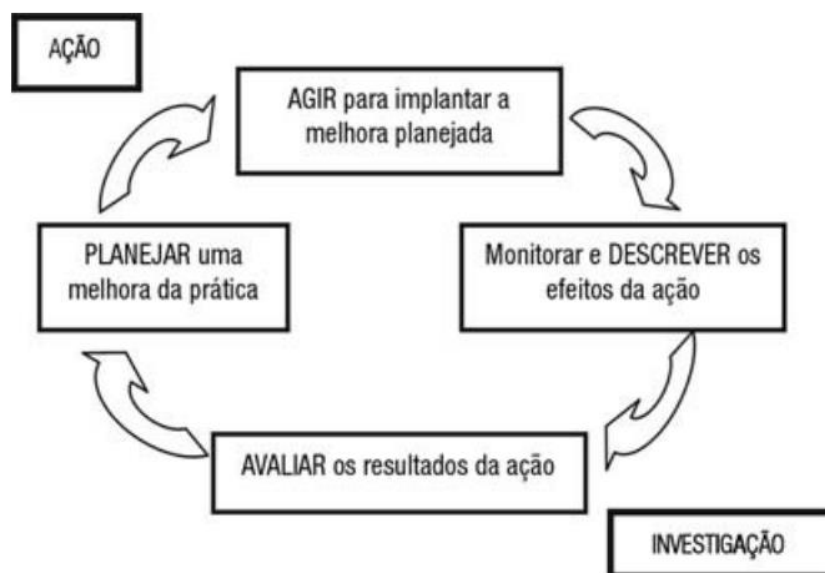


Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. Fonte: Trip (2005, p. 446).

Como se vê na Figura 1, Trip (2005) sugere a intersecção ente ação e investigação por meio de um ciclo virtuoso constituído de quatro etapas: avaliar, planejar, agir e descrever. É interessante que tal ciclo em muito se assemelha ao ciclo docente proposto por Piletti (1986) e já apresentado nesse trabalho: planejamento, implementação e avaliação.

Em outro trabalho (BRASIL, 2006), é sugerido não um ciclo fechado, mas sim uma espiral, que é iniciada na avaliação, e que segue para o planejamento e a prática, voltando novamente para a avaliação, reiniciando o processo.



Figura 2: Espiral da ação docente. Fonte: Brasil (2006).

No documento em que a Figura 2 foi disponibilizada (BRASIL, 2006), explica-se que o primeiro passo é avaliar a realidade na qual pretende-se intervir por meio de um processo educativo. Após isso, faz-se um planejamento levando-se em consideração aquilo que foi identificado na avaliação e, depois, implementa-se aquilo que foi planejado. O processo depois volta à etapa da avaliação, mas não será a mesma avaliação feita inicialmente, mas avaliação de todo o processo feito até agora. Por meio dessa nova avaliação, poder-se-á, caso seja necessário, fazer um planejamento mais adequado à realidade encontrada.

Na presente pesquisa, pode-se dizer que a dissertação de mestrado do autor (SANTIAGO, 2017) serviu como uma avaliação inicial da realidade na qual ele pretendeu intervir, isso é, a formação de professoras(es) de Música da cidade do Rio de Janeiro. Argumenta-se que esse trabalho prévio serviu como uma avaliação multicultural, pois buscou analisar em que medida

determinadas instituições comportam-se como organizações multiculturais, isto é, instituições que têm apreço pelas diferenças e coíbem manifestações discriminatórias (CANEN; CANEN, 2005; LUCAS; CANEN, 2005). Como já se argumentou nesse texto, o resultado dessa avaliação multicultural, indicou que as principais instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro pouco preparam as(os) futuras(os) professoras(es) em relação às temáticas das diferenças de raça, de gênero, de etnia, de sexualidade e de religião.

Tendo como base o resultado dessa avaliação, planejou-se e implementou-se o curso de extensão Música(s) no Plural, que foi centrado, justamente, em discussões sobre raça, gênero, etnia, sexualidade e religiosidade. Por fim, foi realizada uma nova avaliação que, diferentemente da primeira empreendida, analisou todo o processo, indicando possibilidades e limitações de um ensino de Música multiculturalmente orientado. Seria possível continuar a espiral, fazendo um novo planejamento depois dessa segunda avaliação, mas, para os objetivos da pesquisa, foi suficiente, parar nessa segunda rodada de avaliação.

No que se refere às **estratégias de produção de dados**, 1) o relato de experiência; 2) os diários de bordo e 3) as avaliações diagnósticas produzidos foram tomados como documentos e foram realizadas análises documentais. Ivenicki e Canen (2016) definem análise documental como “a análise de qualquer material escrito” (p. 36) realizado “para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões” (p. 12).

Ressalta-se também que, para garantir o rigor e a qualidade dos resultados, buscou-se a **triangulação de perspectivas** (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29). Assim sendo, foram três os tipos de documentos analisados: 1) os diários de bordo das(os) cursistas; 2) o relato da experiência e 3) as avaliações diagnósticas dos(as) cursistas. Argumenta-se que, por meio da análise desses três documentos, foi possível responder à pergunta de partida.

Por fim, uma vez produzidos os dados, eles foram analisados pela estratégia de **análise de dados** conhecida como **análise do conteúdo**. Caregnato e Mutti (2006) buscaram distinguir análise do discurso de análise de conteúdo: para as autoras citadas, enquanto a análise do conteúdo analisa o que foi dito ou escrito, a análise do conteúdo busca entender como o que foi dito ou escrito foi dito ou escrito. Isso indica que, resumidamente, a análise do discurso busca por ideologias e marcas linguísticas, e as relaciona com certo contexto sócio-histórico. A análise do conteúdo, por sua vez, analisa a mensagem do conteúdo em si e não as condições pelas quais ela

foi produzida, ou seja, o texto é lido e interpretado sem se fazer relações mais profundas com outro contexto.

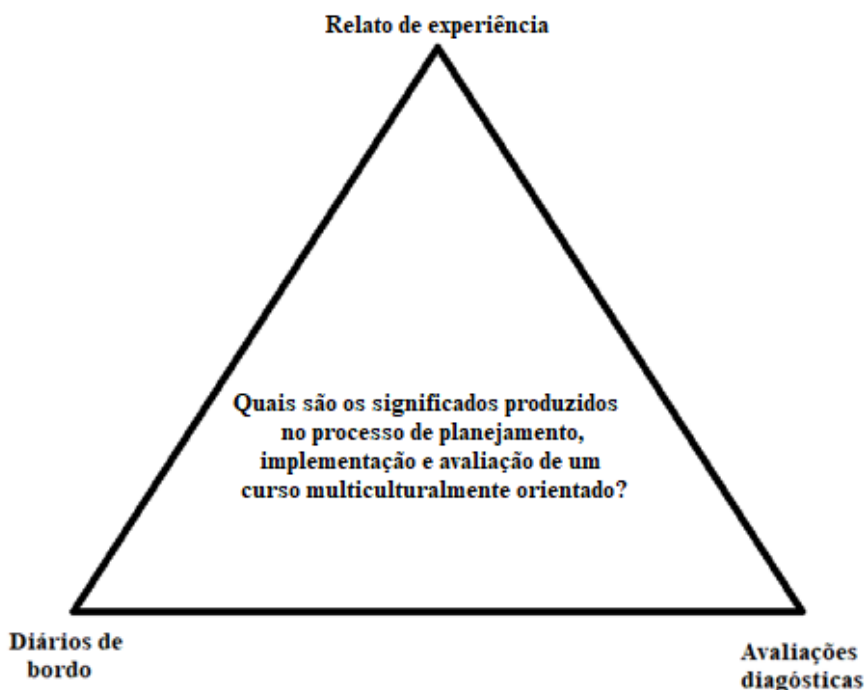


Figura 3: Esquema da triangulação de perspectivas adotada

Escolheu-se fazer a análise do conteúdo em detrimento da análise do discurso porque os dados analisados foram produzidos por várias(os) cursistas, o que dificultaria a realização de uma investigação que buscasse entender os contextos nos quais cada um(a) deles(es) escreveu as avaliações. Desse modo, a análise de conteúdo mostrou-se mais factível.

Contudo, embora a análise do conteúdo se fixe na mensagem e não na ideologia, não se pode afirmar que se trate de uma análise neutra. Moraes (1999, p. 3) ratifica o exposto ao afirmar que “[d]e certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. Assim sendo, corroborando com a perspectiva de Ivenicki e Canen (2016, p. 2), que afirmam que “não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa”.

Dentre os diferentes métodos utilizados para se empreender a análise de conteúdo, utilizou-se a categorização, ou seja, realizou-se a leitura das avaliações e buscou-se nelas temas principais que perpassavam o texto e que atendiam aos critérios elaborados por Moraes (1999), a saber: **validade** – capacidade de representa um conjunto de dados presente na totalidade do conteúdo -, **exaustividade** – a soma das categorias precisa conseguir englobar todos os dados significativos -, **homogeneidade** - as categorias devem ser criadas sob uma mesma dimensão de análise-, **exclusão mútua** – um dado não pode ser englobado por mais de uma categoria - e **objetividade** – os critérios usados para se cunhar as categorias devem ser suficientemente claros para que outras(os) pesquisadoras(es), caso usem os mesmos critérios, cheguem a resultados de classificação semelhantes. A Figura 4 sumariza o exposto.

Findadas as explicações metodológicas, a seguir, será detalhada a justificativa da feitura da pesquisa.

Justificativa

Seguindo as recomendações de estruturação de justificativas presentes em Ivenicki e Canen (2016), justifica-se a feitura dessa tese pela lacuna no conhecimento, relevância social e motivação pessoal. No que se refere à lacuna no conhecimento, tem-se que, apesar da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, da centralidade da cultura para entendimento da dinâmica social pós-moderna (HALL, 1997a, MOREIRA, CANDAU, 2003; CANEN; MOREIRA, 2001) e do fato de o multiculturalismo na Educação ter se consolidado como um campo teórico no Brasil, sendo utilizado como referencial teórico de diversos estudos - como aponta o levantamento de Ivenicki *et al.* (2016) - ainda não há um espaço consolidado para o multiculturalismo na educação musical brasileira.

A revisão bibliográfica feita para essa tese, e que será mais bem analisada em seu terceiro capítulo, verificou que não somente existem poucos trabalhos utilizam o multiculturalismo como referencial teórico no Brasil, mas também poucos trabalhos que discutem temas como raça, etnia, gênero, sexualidade e religiosidade no âmbito do ensino de Música, tendo em vista que o número mais proeminente de trabalhos é internacional. Vale ressaltar também que poucos trabalhos têm se debruçado em analisar práticas de educação musical multiculturais, sendo que apenas dois

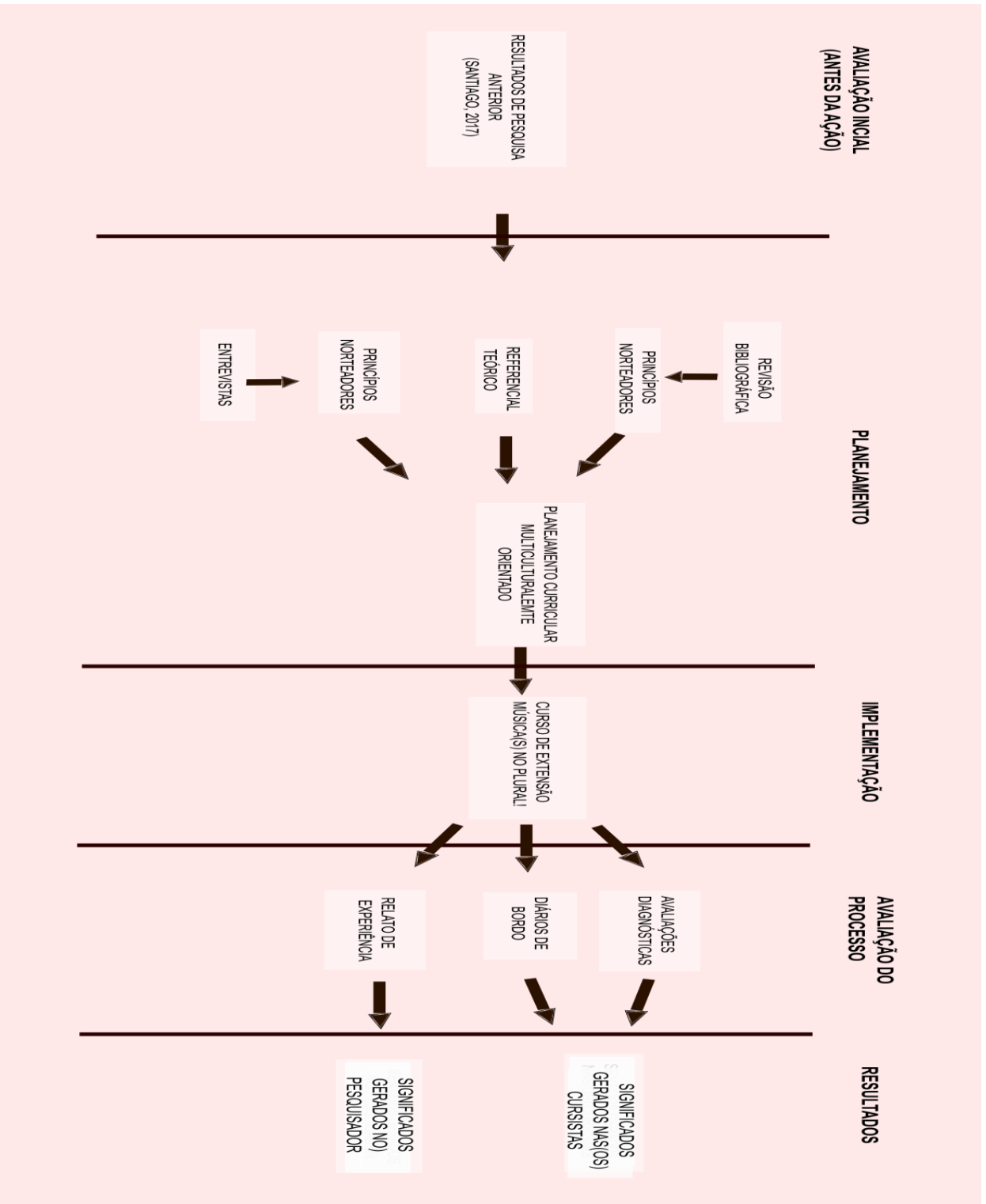


Figura 4: Procedimentos adotados na pesquisa

(MIGON, 2015; GALIZA, 2018) foram realizados no contexto brasileiro. Os resultados da presente pesquisa, portanto, poderão contribuir com o tratamento do assunto.

Esse baixo número de trabalhos expressa uma lacuna no conhecimento da área de multiculturalismo na educação musical, que pode ser reflexo da falta da estruturação dessa área no Brasil. Argumenta-se, porém, que a Música como conteúdo do currículo escolar precisa se adequar à realidade multicultural das escolas e empreender esforços para que os choques e entrechoques culturais que ocorrem dentro delas gerem o mínimo de fenômenos sociais negativos, tais como os diversos tipos de preconceitos e discriminações. Nesta perspectiva, a pesquisa buscou se inserir nas discussões sobre multiculturalismo na educação musical, tendo como justificativa a lacuna no conhecimento caracterizada pelos poucos trabalhos desenvolvidos para tal temática.

Porém, sem pretender afirmar que tal aspecto supracitado não seja por si só relevante, aponta-se também a importância de se tratar criticamente de temas socialmente relevantes, como racismos, machismos, discriminações, xenofobias, intolerâncias, sexismos e outras questões que advêm de hierarquizações culturais e relações de poder nas quais as diferenças estão envolvidas. Desse modo, no mundo atual, marcado por injustiças sociais, pretende-se, dentro das limitações dessa tese, auxiliar no combate aos preconceitos e discriminações.

Por fim, justifica-se a tese pela motivação pessoal do pesquisador que, enquanto aluno de Licenciatura em Música, pôde perceber o caráter eurocêntrico e excludente da Música que acaba por reverberar nas dinâmicas desse curso. Por exemplo, durante sua experiência nesse curso, verificou-se que o foco era o estudo da música ocidental, enquanto a música africana, ameríndia e asiática pouco perpassava o currículo. Semelhantemente, não se estudava a vida e a obra de mulheres compositoras, dando a impressão de que nenhuma mulher compôs algo relevante em toda a história da humanidade. Enquanto músicas sacras cristãs eram frequentes, em nenhum momento, músicas de outras religiões eram ensinadas, o que indicava que a normatividade cristã também alcança a formação de professores(as) de Música. Ademais, embora houvesse um indígena autodeclarado na classe, essa temática não foi abordada durante o curso. Percebendo essas injustiças cognitivas e epistemológicas, o autor dessa tese, desde sua monografia de conclusão de curso, se debruça em entender como o multiculturalismo pode contribuir para que a disciplina de Música seja mais plural.

Estrutura da tese

Finalizando a introdução, tem-se, a seguir, a estrutura da tese: após a introdução, o **primeiro capítulo**, buscará apresentar uma contextualização do ensino de Música no Brasil e definir conceitos caros ao multiculturalismo, como cultura, identidade, currículo, bem como gênero, raça, sexualidade, etnia e religião.

O **segundo capítulo**, conforme já exposto, terá a incumbência de analisar a literatura acadêmica, nacional e internacional, que disserta sobre educação, ensino de Música e multiculturalismo;

O **terceiro capítulo** analisará as entrevistas feitas com pessoas negras, indígena Guarani Mbya, pessoas homoafetivas, mulheres cisgêneras e transgêneras e candomblecistas, que possuam saber acadêmico e/ou prático sobre Música;

O **quarto capítulo** descreverá como se deu o curso Músicas no Plural! e tecerá as considerações sobre os dados que por meio dele foram produzidos.

Por fim, o **quinto capítulo** será destinado às considerações finais.

Após, seguirão a lista de referências bibliográficas consultadas.

I

MULTICULTURALISMO E ÁREAS DE INTERESSE: DEFINIÇÕES TEÓRICAS

1.1 Considerações iniciais

O primeiro capítulo desta tese tem como objetivo definir conceitos provenientes do referencial teórico que embasa a pesquisa, a saber, o multiculturalismo. Também pretende-se apresentar reflexões gerais sobre os procedimentos éticos na produção de conhecimento em uma pesquisa multicultural.

Inicialmente, serão apresentadas reflexões relacionadas à viabilidade do estudo, mesmo o autor não se autodeclarando como pertencente a maioria das identidades que estão sendo analisadas por essa tese.

Após isso, será mostrado um pequeno panorama das questões filosóficas e metodológicas que norteiam o ensino de Música formal no Brasil. Ao final deste capítulo, será sustentada a tese de que a educação musical não está alheia às questões de raça, gênero, sexualidade, etnia e religião, logo, tais marcadores identitários influenciam diretamente na educação musical e, portanto, ela precisa posicionar-se criticamente diante das diferenças culturais para, desse modo, evitar a reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminações por meio de aulas de Música na educação básica e no ensino superior.

Por fim, seguindo a mesma linha de raciocínio iniciada em trabalhos como Santiago (2017) e Santiago e Ivenicki (2018), será apresentada a necessidade da existência de um pensamento multicultural no ensino de Música, bem como um possível caminho teórico para se refletir sobre o campo da educação musical multicultural, por meio de um entrelaçamento teórico entre os conceitos de cultura, identidade e currículo. Em outras palavras, argumenta-se que existe uma relação de interdependência entre os conceitos citados, o que justificaria um ensino de Música multiculturalmente orientado. O próximo subtópico inicia a discussão, discutindo diferentes questões éticas e epistemológicas que perpassam a pesquisa.

1.2 Questões éticas e epistemológicas em pesquisas multiculturais

Quem pode empreender pesquisas multiculturais? Que cuidados pesquisadores(as) com identidade normativa precisam tomar para não reproduzirem colonialismos em pesquisas sobre raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade? Existem diferenças entre o conhecimento sobre multiculturalismo produzido por pessoas com identidade normativa ou não normativa?

A fim de se responder a essa série de perguntas, afirma-se, primeiramente, ser importante ressaltar que o ideal positivista de neutralidade em pesquisas, que afirma que um(a) pesquisador(a) poderia descrever certa realidade sem que sua subjetividade influenciasse no processo, é equivocado em vários sentidos (IVENICKI; CANEN, 2016).

Pode-se refutar a neutralidade sob a ótica da crítica à lógica da descoberta em pesquisas científicas. Afirmar que os resultados das pesquisas são descobertas indicaria que eles existem independentemente da ação do(a) pesquisador(a), que apenas foi a certa localidade, coletou dados e os descreveu. Contudo, a filosofia da ciência indica que nenhum dado social pode ser, de fato, ser coletado, pois eles não são entidades pré-existentes e independentes da ação humana e que, na verdade, eles são produzidos, entre outros aspectos, pela subjetividade do(a) pesquisador(a), que é determinada sob diferentes contextos (POPPER, 1968).

Desse modo, como já se foi argumentado, a identidade e subjetividade são produzidas em relação às tensões socioculturais, logo, a raça, o gênero, a orientação sexual, a religião e a etnia do(a) pesquisador(a) poderiam influenciar nas suas análises. Por exemplo, não é a mesmo dissertar sobre pesquisa negra ou pesquisa sobre negros.

Assim sendo, pode-se afirmar que, assim como qualquer atividade humana, a prática da pesquisa também é multicultural (IVENICKI; CANEN, 2016), logo, diferentes dinâmicas socioculturais a atravessam e a tensionam. Destarte, como a posse de conhecimento é uma expressão de poder, a pesquisa acadêmica poderia ser utilizada de forma colonialista, a fim de manter o controle da produção do conhecimento nas mãos dos grupos normativos e manter os grupos subalternos sob “olhares teóricos outros”. Nesse sentido, foi cunhado o conceito de colonidade do saber (WALSH, 2012), que justamente mostra como o conhecimento masculino, branco e heterossexual tem sido validado, historicamente, como a única forma legitimada de saber.

Argumenta-se também, com base em Louro (2014), que a produção científica, em todas as áreas, tem sido dominada, justamente, por homens brancos e ocidentais. A crítica feminista é, entre outros aspectos, direcionada ao fato de a ciência tradicional ter sido pensada, em geral, por

homens que pretendiam representar toda a humanidade. Desse modo, o feminismo causou reflexões sobre os modos de se produzir conhecimento, gerando uma epistemologia feminina, que iria contra o conceito de ciência normal, justamente, por colocar em xeque os paradigmas outrora estabelecidos que se enfraquecem por terem sido tecidos sem levarem em consideração a ótica e interesses femininos.

Louro (2014, p. 148) reforça o explicitado, afirmando que os questionamentos feministas endereçados

desafiaram até a própria forma de fazer ciência até então hegemônica. No entendimento de muitas/os, as questões postas pelas feministas não teriam mostrado, apenas, insuficiências ou incompletudes nos paradigmas teórico-metodológicos, essas questões teriam abalado radicalmente os paradigmas.

Não obstante, a epistemologia negra também tem buscado desconstruir o colonialismo nas ciências, por meio de produções científicas que enaltecem e estimam o conhecimento africano, ao invés de silenciá-lo, ignorá-lo ou subestimá-lo. Fernandes e Souza (2018, p. 3) recordam que

Não se trata apenas de obedecer a uma legislação que insere o “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira” na rede regular de educação, mas apostar na efetividade das epistemologias negras, quais sejam “exurias”, “pretagogia”, “micropolítica decolonial”, “umbigadas”, “afrofilosofias”, “saberes diaspóricos”, “cyberativismo antirracista”. Estas devem potencializar a de(s)colonização do pensamento, insurgir-se contra a pretensa pureza racial do conhecimento e a invisibilização dos saberes pretos, com toda a força dos mitos, da cosmopolítica dos orixás, éboras, encantados, assentadas na história de luta e resistência afrodiaspórica e quilombola. Devem chamar nossa atenção contra a violência do lucro, seja porque a ética do capital divide e hierarquiza, racializa e corrompe, seja porque engendra discursos que supostamente justificam a exploração.

Recorda-se também a quebra paradigmática empreendida pelas teorias *queer*, que, na visão de Silva (2009)

[E]fetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...) O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.

Outros exemplos de “epistemologias transgressoras” poderiam ser dadas para além do feminismo, da epistemologia negra e da teoria *queer*, mas por ora, essas três serão objetos da

reflexão a ser empreendida aqui. O que se expressa, é que o pensamento científico tradicional e monocultural mostrou-se colonizador ao universalizar seus pressupostos e desconsiderar saberes periféricos. Foi necessário que mulheres, pessoas negras e pessoas LGBT se organizassem de modo a produzir um conhecimento que as(os) representasse. Mas, quem produz ou quem tem direito de produzir um conhecimento feminista, uma epistemologia negra ou uma filosofia *queer* a não ser pessoas que se autoidentificam como mulheres, negras e LGBT?

Sob esse pressuposto, em um mundo ideal, o correto seria que o conhecimento sobre certas identidades fosse produzido por militantes com lugar de fala. Assim, tais grupos seriam empoderados e poderiam criar as suas próprias narrativas e não ser, somente, objeto de pesquisa e representação. Contudo, por conta dos processos de desigualdades no Brasil, não é sempre que pessoas com identidade subalterna conseguem permear a excludente barreira da academia e, de fato, produzir conhecimento sobre si mesmo e sobre seus pares. Nesses casos, pesquisas feitas por outras pessoas poderiam diminuir a lacuna no conhecimento e a invisibilização dessas pessoas.

Mas, isso seria possível? Argumenta-se que pesquisas multiculturais podem ser empreendidas por pessoas com identidade normativa, desde que se tomem algumas medidas éticas e metodológicas. Primeiramente, recorda-se que, apesar de o multiculturalismo ter sido desenvolvido por professores(as) negros(as) a fim de ir ao encontro das demandas de pessoas negras no contexto dos *civil right movements* (GORSKI, 1999), na realidade brasileira, o multiculturalismo busca não somente auxiliar estudantes com identidades subalternas, mas também instruir todo(a) e qualquer estudante, independentemente da raça, gênero ou sexualidade, pois todos precisam aprender a conviver em igualdade na sociedade (CANDAUI, 2012).

No mesmo sentido, Freire (1998) recorda que uma pedagogia do oprimido, feita pelos oprimidos e por meio dessa sua subjetividade, teria também como alvo a mudança de mentalidade do opressor, pois a ontologia própria do ser humano e a sua capacidade de produzir cultura seriam diametralmente opostas tanto à subalternização quanto à prática da opressão em si.

Com base nesse multidirecionamento da proposta multicultural e da anti-opressão, que afirmam que a educação multicultural é para todos(as), e não somente para pessoas historicamente marginalizadas e oprimidas, argumenta-se que toda ajuda nessa causa seria bem-vinda, pois, do contrário, poder-se-ia criar ainda mais barreiras entre as pessoas. Essa característica acolhedora e abrangente do multiculturalismo contribui para a existência de

pesquisas e pesquisadores(as) plurais, não sendo raros os exemplos de reconhecidos(as) pesquisadores(as) que contribuem bastante com esse campo, apesar de se autoidentificarem como brancos(as) e/ou homens.

Do mesmo modo, as identidades normativas podem ser aliadas nas pautas multiculturais. Tomando o gênero como exemplo, hooks (2000, p. 26) ratifica essa ideia ao afirmar que é importante ter homens na luta contra o sexismo. De forma objetiva, a pensadora estadunidense explica que

Conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos para mulheres. Se tivesse havido ênfase em grupos para homens, que ensinassem garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem. [...] Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. Da forma como está, precisamos trabalhar com muita dedicação para corrigir o pressuposto já tão arraigado no inconsciente cultural, de que o feminismo é anti-homem. O feminismo é antissexismo. Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo; enquanto uma mulher que se mantém apegada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista, é uma perigosa ameaça. (p. 26)

Em concordância com a autora, assim como o um homem despojado dos seus privilégios pode ajudar na causa das mulheres, afirma-se que a mesma premissa vale para as outras identidades, ou seja, pessoas heterossexuais, cristãs, brancas e *jurua* podem travar lutas contra o heterossexismo, a intolerância religiosa, o racismo e a xenofobia, desde que estejam suficientemente conscientizadas(os) em relação às desigualdades sociais e dispostas(os) a abrir mão dos seus privilégios.

Contudo, apesar de o multiculturalismo admitir pesquisadores(as) de diferentes contextos, o lugar de fala de pessoas subalternas deve ser respeitado, sendo um grande erro o(a) pesquisador(a) “conversar sozinho(a)”, quando se envereda em dissertar sobre uma identidade que não é a sua. Para não cair nessa armadilha metodológica e epistemológica, é importante que o(a) pesquisador(a) tome como referências obras de pensadores(as) que se identifiquem dentro daquela identidade e que evite sugerir qualquer prática docente que não tenha sido obtida diretamente com essas pessoas ou que por elas não tenham sido validada.

Nesse sentido, é deveras relevante que as vozes das pessoas em condição de subalternidade sejam ouvidas e plenamente consideradas em pesquisas multiculturalmente orientadas. Em outras palavras, uma pesquisa que é estruturada sob um referencial que busca valorizar as diferenças

nunca pode ser um monólogo, mas sempre um diálogo aberto. Usando termos musicais, não é bom que pesquisas multiculturais sejam cantadas *a capella*, mas sim que haja uma polifonia a ser entoada por coros, tão mistos quanto possível.

Cabe também, nesse intuito, o lugar da humildade, ou seja, o(a) pesquisador(a), embora esteja estudando certa identidade, não se torna mais especialista nela do que alguém que a vive, literalmente, na pele. Vê-se, por exemplo, programas de televisão no qual o racismo é discutido por uma bancada de “especialistas” brancos¹⁸, contudo, isso não deveria ser assim. Talvez, um sinal que mostre que alguém sabe como pesquisar sobre uma identidade que não é a sua é quando ele(a) admite que é menos capaz de falar sobre o assunto do que alguém da identidade em questão.

Não menos importante, aponta-se como relevante que o conhecimento produzido pelo(a) pesquisador(a) passe pelo crivo de especialistas que se identifiquem dentro da identidade que ele(a) estudou. Por exemplo, no caso de artigos com temática multiculturais enviados para periódicos científicos, sugere-se que os(as) editores(as) os enviem para a revisão de pessoas que se enquadram dentro da identidade pesquisada. Semelhantemente, no caso de dissertações de mestrado ou teses de doutorado, a banca deverá ser composta por pessoas cujas identidades foram objeto daquele estudo.

Por fim, aponta-se que não deve desconsiderar a situação de privilégio do(a) pesquisador(a), mas sim indicar sob quais condições o conhecimento foi produzido e como a sua subjetividade influenciou no processo. Defende-se, portanto, o conceito de neutralidade axiológica, de Max Weber. Segundo Weiss (2014), Weber também negava a viabilidade de uma neutralidade positivista nas pesquisas, visto que o(a) pesquisador(a) está inserido na história e na sociedade, logo, ele(a) tende a se posicionar diante dos fatos que analisa. Nesse contexto, a neutralidade se daria, justamente, quando (a) o pesquisador(a) evidencia “de onde” ele(a) está falando, bem como qual perspectiva epistemológica ele(a) defende e usa para embasar seu texto.

Em síntese, os resultados de uma pesquisa não expressam a realidade em si, mas sim o que o(a) pesquisador(a) conseguiu captar com seu olhar. Com base no exposto, os próximos parágrafos buscarão mostrar o lugar de fala do autor dessa tese, ou seja, as “lentes” foram usadas para formar a sua subjetividade e produzir o conhecimento compartilhado por meio dessa tese.

¹⁸ Notícia disponível em <https://gente.ig.com.br/tvenovela/2020-06-03/globonews-e-criticada-por-colocar-so-comentaristas-brancos-para-debater-racismo.html>, acesso em 02/08/2020.

“Peço licença ao(às) leitores(as) para falar sobre mim em primeira pessoa do singular no final dessa seção. Muito prazer, me chamo Renan, um homem cisgênero, heterossexual, jurua e cristão protestante. Apesar de negro, confesso que demorei para perceber o racismo na sociedade e só depois de adulto passei a reconhecer as estruturas de poder que mantém o racismo erguido. Apesar de nascido e criado em favelas, tenho pouca posse de capital cultural negro, por exemplo, enquanto músico, meu repertório principal é basicamente renascentista e barroco.

Ao entrar na universidade, percebi toda a elitização do curso de Licenciatura em Música, e como, inconscientemente, o seu currículo favorece a reprodução da falta de assuntos relacionados à temática negra nas dinâmicas do ensino e aprendizagem da Música. Admito que isso não me prejudicou, pelo contrário, a faculdade de Música me foi um ambiente culturalmente favorável, mas caso eu não possuísse traços da cultura europeia e não dominasse os códigos e a linguagem da música de concerto, sofreria, como muitas(os) colegas de classe, todo o peso da violência simbólica.

Chegando à época da monografia, senti-me, primeiramente, impulsionado a escrever sobre a temática negra, contudo, sentia-me egoísta, por defender apenas uma causa, sabendo da existência de diversos outros tipos de discriminação na sociedade. Foi um grande alívio receber um livro sobre multiculturalismo (MOREIRA; CANDAU, 2008) do meu orientador na época, que me fez perceber que poderia, por meio de um único referencial teórico, defender diferentes identidades oprimidas. Desde então, tenho me dedicado a buscar relacionar multiculturalismo e educação musical.

No doutorado, busquei tratar de temas complexos para a educação musical, como gênero, sexualidade e religiosidade, de forma mais direta, pois percebi no mestrado que, salvo exceções pontuais, professoras(es) universitárias(as) de Música têm muitas dificuldades com esses temas ou, simplesmente, não consideram que eles dialogam com o ensino de Música. Dentro de cada marcador identitário, busquei por aqueles(as) que, dentro do contexto brasileiro, seriam os alvos de maior opressão e, com isso, cheguei a pessoas transgêneras, candomblecistas e pessoas homoafetivas, que, para o cristianismo, religião que eu confesso, são pecadoras. Desde então, muitas pessoas me perguntam porque pesquiso sobre tais identidades e se, ao fazê-lo, não me coloco em dúvida em relação à minha fé.

Respondendo a tais indagações, eu reconheço meus privilégios e normatividades, e também concordo que, historicamente, muitas pessoas usam o cristianismo indevidamente, para reproduzir seus preconceitos – que em nada são cristãos – e para manter seu poder e status social. Nesse sentido, justamente por ser cristão e seguidor de Jesus, que me ensinou a amar o próximo como a mim mesmo, esforço-me para que o mundo se torne um lugar mais justo e igualitário, e eu tenho certeza que isso só ocorrerá quanto os diferentes tipos de preconceitos forem extirpados. O próprio Paulo Freire (1997), um cristão que, ao meu ver, compreendeu a mensagem de Cristo, deixou escrito que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 39).

Desse modo, sob um olhar cristão acolhedor e não julgador, busco, dentro das minhas limitações, favorecer que a escola se torne um lugar melhor, justamente, para aqueles(as) que mais sofrem em seu interior. Respondendo a primeira pergunta feita para essa seção, a saber, “quem pode empreender pesquisas multiculturais?”, acredito que a melhor resposta seja: qualquer um(a), que, verdadeiramente, ame todas(as) as pessoas”.

Uma vez apresentadas as principais questões epistemológicas que notaram a pesquisa, o próximo subtópico dissertará sobre as principais tendências e filosofias do ensino de Música do Brasil, sob o olhar teórico do multiculturalismo.

1.3 Contextualização do ensino de Música formal no Brasil

1.3.1 Tendências do ensino de Música

Dentro da perspectiva de que a Música pode ser ensinada e aprendida, a educação musical se estabelece como uma área do conhecimento que estuda as dinâmicas que antecedem, perpassam e resultam do processo de ensino e aprendizagem de Música. Dentro das várias áreas que compõem a educação musical, o presente texto destaca a Didática da Música, que pode ser definida como um conjunto de técnicas e procedimentos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem musical (FERNANDES, 2016).

É possível notar que diferentes autoras(es)) apontam para diferentes concepções filosófico-educacionais que, em geral, têm embasado a Didática da Música. Segundo Mateiro (2006, p. 122), essas tendências estão, de certa forma, impregnadas no senso comum das(os) docentes e são reproduzidas, por vezes, de forma implícita pelos(as) mesmos(as).

Primeiramente, Fonterrada (1993 *apud* MATEIRO, 2006, p. 123) aponta para duas tendências do ensino de Música: a tradicional e a alternativa. Em suma, a tendência tradicional seria focada no conteúdo, pouco consideraria o saber extraescolar e ignoraria as motivações e interesses das(os) estudantes. Por sua vez, a tendência alternativa seria oriunda da pedagogia ativa e, por tal razão, teria o(a) estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem, tomando a iniciativa e os interesses delas(es) como pontos de partida.

Em obra célebre da educação musical, Keith Swanwick (1988) aponta para três tendências filosófico-educacionais da educação musical: a tradicional, a progressista e a multicultural. Na visão de Mateiro (2006, p. 123), as tendências tradicional e alternativa descritas em Fonterrada (2006, p. 123) correspondem às tendências tradicional e progressista de Swanwick, logo, a novidade se estabeleceria na tendência multicultural, que, seria centrada na realidade sociocultural da(o) estudante.

Mateiro (2006, p. 128) aponta que

De acordo com a linha de pensamento multicultural, o papel da educação é evitar, ou pelo menos reduzir, a rotulação e a estereotipação cultural através de um maior contato com diferentes manifestações musicais, fazendo com que os alunos vivenciem experiências construídas a partir de elementos independentes de vinculação cultural. A principal tarefa do professor refere-se à escolha do repertório.

Conforme é possível notar, a tendência multicultural do ensino de Música não é algo recente, contudo, como foi explicitado, tal tendência foi cunhada por Keith Swanwick, um educador inglês. O que se pretende argumentar é que a existência dessa tendência e sua presença na literatura brasileira não indica que, efetivamente, ela se faça significativamente presente no ensino de Música do Brasil. Como será mais bem discutido no terceiro capítulo dessa tese, o número de artigos, dissertações e teses brasileiras escritas no contexto do multiculturalismo é ínfimo. É necessário, portanto, empreender esforços para se pensar em um ensino de Música que, além de multicultural, seja direcionado ao contexto sociocultural brasileiro.

Além das três tendências já descritas, Hentschke (1993 *apud* MATEIRO, 2006, p. 128) ainda adiciona uma quarta tendência, a Psicológica, estritamente relacionada às questões cognitivas envolvidas na aprendizagem de Música. Existem teorias que são voltadas para se buscar entender como se dá aprendizagem de Música no nível psicológico, sendo a mais notável aquela proposta por Keith Swanwick (SWANWICK, 1988, 2003). Do mesmo modo, os principais métodos ocidentais de ensino de Música, como Dalcroze, Kodály e Williems, foram embasados em pressupostos da Psicologia da Aprendizagem geral, sobretudo, nos escritos de

Edouard Claparèd, o que proporcionou uma verdadeira revolução na educação musical ainda na primeira metade do século XX (FONTERRADA, 2005).

Contudo, em concordância com Santiago e Monti (2014), apesar dessa “revolução psicológica” ter trazido uma contribuição inquestionável para a educação musical, ela, por si só, se mostrou impotente em dar conta da pluralidade cultural presente em nas salas de aula, primeiramente, porque tal concepção tende a essencializar o alunado, como se todas(os) as(os) estudantes com idade cognitiva semelhante pensassem e aprendessem de igual modo e, em segundo lugar, por não levarem consideração o contexto sociocultural das(os) estudantes, supondo que a variação cultural também não iria influenciar no processo de ensino e aprendizagem de Música. Nesse contexto, concorda-se com os autores quando escrevem que é necessário uma “nova revolução”, que não ignore os pressupostos cognitivos das(os) estudantes, mas que também considere e valorize o contexto cultural das(os) mesmas(os).

Um trabalho que buscou dissertar de forma mais aprofundada sobre as tendências da Didática da Música no Brasil é a tese de doutorado de Fernandes (2016), republicada em 2016, que buscou caracterizar a Didática da Música em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Tal pesquisa pôde identificar cinco tendências principais: a tradicional, a escolanovista, a criativa, a contextualista e a pró-criativa.

A já descrita tendência tradicional, também conhecida por ensino conservatorial de Música (GREIF, 2006; PEREIRA, 2014; SANTIAGO; IVENICKI, 201b;

VIEIRA, 2000;), é estritamente eurocêntrica, por se focar na transmissão da música de concerto. Dentro desse contexto didático, o(a) docente é concebido(a) como o(a) absoluto(a) detentor(a) do saber, enquanto as(os) estudantes são vistos como tábulas rasas, sem conhecimento prévio. Outras características dessa tendência didática é o foco no ensino da notação musical padronizada – partitura - e o objetivo é, em geral, formar grandes intérpretes da música erudita.

A tendência escolanovista, por sua vez, coincide com a tendência alternativa, de Fonterrada (2005) e com a tendência progressista de Swanwick (1988). Nessa concepção, a(o) estudante passa de receptáculo vazio para participante do seu próprio aprendizado de Música. A(o) docente é concebida, nessa tendência, como um(a) mediador(a) ou recreador(a) que, por meio de atividades lúdicas, buscaria despertar o interesse da criança pela Música;

Já a tendência criativa é organizada em formas de Oficinas de Música. Tal espaço tempo é caracterizado pelo ensino criativo, que teria maior importância do que o ensino

repetitivo/informativo. A(o) professor(a) seria um(a) estimulador(a), que priorizaria aspectos da música contemporânea e erudita e atividades centradas na composição e experimentação livres.

A quarta tendência listada por Fernandes (2016) é a Pró-criativa que, segundo esse autor, seria a tentativa de integrar diferentes manifestações artísticas. Ela se caracteriza pela polivalência docente, ou seja, um(a) mesmo(a) docente ministraria aula de todas as expressões artísticas e de forma integrada. Outra característica marcante dessa tendência é um ensino pautado no *laissez-faire*, isto é, os(as) estudantes ficariam livres para se expressarem artisticamente da forma que quiserem, sem qualquer imposição, crítica ou necessidade de ajuste da parte do(a) docente. O apogeu dessa tendência teria se dado durante o vigor da Lei 5.692/1971, que entre outros aspectos, indicou a integração das Artes e a polivalência dessa(e) docente.

Por fim, tem-se a tendência contextualista do ensino de Música, que, na perspectiva de Fernandes (2016), teria foco no contexto sociocultural. Nessa visão, a educação musical seria uma aliada no combate às mazelas sociais (pobreza, desigualdades, preconceitos etc.). Ela não apresentaria um método em si, mas sim uma proposta que almejaria utilizar a música como um fim para se chegar a objetivos não estéticos. Embora esta tendência tenha muita potencialidade de se fazer presente em salas de aula da educação básica, ela se apresenta de forma mais marcante em projetos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Apesar de a tendência contextualista, por também ser centrada no contexto sociocultural, poder ser comparada à tendência multicultural apontada por Swanwick (2014), não se afirma que ambas coincidem, mas sim que a educação musical multicultural está localizada dentro do contexto da tendência contextualista, pois esta última é mais ampla e visa que o ensino de Música contribua com a justiça social de uma forma geral, abrangendo aspectos relacionados ao pauperismo, combate às drogas, gravidez na adolescência etc., enquanto a educação musical multicultural se focaria somente em aspectos de cunho identitário, como a valorização das diferenças de raça, gênero, sexualidade, etnia, religiosidade etc.

Em concordância com Nunes (2016), percebe-se que, essa tendência do ensino está mais presente no ensino informal de Música, estando pouco presente nas escolas regulares e, mesmo em ONGs, o seu foco seria o combate à pobreza e à criminalidade de jovens em situação de risco. Embora esse objetivo seja deveras louvável, não abrange questões multiculturais, como o combate aos preconceitos e discriminações, a valorização das diferenças e a sensibilização

cultural. Defende-se, portanto, um ensino de Música contextualista que possua características multiculturais.

Mas, porque a tendência multicultural do ensino de Música ainda não se faz tão presente nas salas de aula da educação básica? O próximo subtópico, que discute as perspectivas filosóficas que norteiam os objetivos da educação musical, indicará pistas direcionadas a essa indagação.

1.3.2 Filosofias e objetivos do ensino de Música

A pesquisa de Lazzarin (2004, 2005, 2006, 2008) contribui bastante para a área do ensino de Música no Brasil por discutir, em língua portuguesa, duas filosofias da educação musical cunhadas nos Estados Unidos da América que, apesar de internacionais, influenciam diretamente a educação musical formal brasileira, sobretudo, na formação universitária. Tem-se, portanto, vertentes que analisam o uso da música na sociedade, surgindo, a perspectiva utilitária e a perspectiva estética do ensino de Música.

A perspectiva utilitária ou extrínseca (TEMMERMAN, 1991) se caracteriza por utilizar a Música para acessar ou validar o conhecimento de outras áreas ou disciplinas. O ensino de Música, baseado nessa vertente, poderia ter objetivos contextualistas (PENNA, 2005, 2006), ou seja, questões extra-musicais, tais como a formação de caráter, o desenvolvimento de noções de cidadania, a sociabilidade, a expressividade etc.

Já a perspectiva estética ou intrínseca (TEMMERMAN, 1991) rejeita os pressupostos utilitaristas ao apontar que os usos da música na sociedade deveriam ser somente estéticos. Nessa perspectiva, haveria a promoção de uma vivência estética transformadora durante o processo de educação musical, por meio da nutrição da sensibilidade musical humana. Em outras palavras, o ensino de Música deveria ter objetivos essencialistas (PENNA, 2005, 2006), intrinsecamente ligados ao desenvolvimento musical do indivíduo e, por isso, não deveria, dentro desses moldes, ser pensado para, por exemplo, propiciar o desenvolvimento motor da criança, para promover a sua socialização, para estimular o racínio lógico, entre outros aspectos.

Os principais expoentes dessas duas filosofias são Bennett Reimmer e David Elliot, ilustres pensadores estadunidenses. Reimmer (1970), cunhou a Filosofia da Educação Musical (FEM),

com a qual afirma que a música está diretamente relacionada com uma experiência estética contemplativa e desinteressada.

Já Elliot (2005), critica essa concepção por meio da Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), com a qual argumenta que essa filosofia puramente contemplativa afasta a Música do saber musical, atividade que deveria ser central na Música. Além do mais, Segundo Elliot, a música, em sua perspectiva, tem uma faceta multidimensional, podendo significar uma prática social (MÚSICA), manifestações contextuais (Música) ou uma obra musical (música), sendo, nessa perspectiva, muito mais do que algo a ser contemplado.

Lazzarin (2006), concebe que a multidimensionalidade proposta pela NFEM permite uma abertura conceitual para um ensino de Música multiculturalmente orientado, principalmente, no que se refere às atribuições da MÚSICA ou seja, a prática social. Nesse contexto, reconhecer que cada grupo social utiliza a música para práticas sociais distintas, explorar tal aspecto no ensino de Música e promover uma sensibilização cultural ao invés de somente pregar uma apreciação desinteressada, conferiria à NFEM uma dimensão multicultural que a FEM não possuiria.

Contudo, alguns fatores parecem impedir que a NFEM seja apreciada por intelectuais da área de ensino de Música no Brasil. Segundo Penna (2005), o posicionamento a favor da FEM e de seus objetivos essencialistas na educação musical brasileira se dá pela defesa do campo da educação musical por parte de suas(seus) atoras(es), a saber, professoras(es) e pesquisadoras(es), sendo que tal defesa se iniciou depois da promulgação da Lei 5692 de 1971¹⁹.

A citada Lei, entre outros aspectos, pôs fim ao ensino optativo de Música e criou a disciplina de Educação Artística, que buscava abranger no mesmo espaço-tempo e com o(a) mesmo(a) docente, além da Música, o Teatro, a Dança e as Artes Plásticas, ou seja, a já citada polivalência docente, característica da tendência pró-criativa da educação musical. Como resultado, os cursos de Licenciatura em Música foram extintos, dando lugar para as Licenciaturas Plenas em Educação Artística, oferecidas com habilitações específicas (Música, Teatro, Dança ou Artes Plásticas). Como resultado, a Música perdeu um espaço significativo na educação básica, estando mais presente em escolas vocacionais ou projetos sociais (SOBREIRA, 2012).

¹⁹ Informações relevante sobre como a disciplina de Música perpassa os discursos oficiais podem ser obtidas em Oliveira e Penna (2019).

Contudo, o teor da LDB/96, menos comprometida com a polivalência docente, possibilitou que as licenciaturas tivessem foco específico em determinada linguagem artística. Sobre isso, UFRJ (2002, p. 4) argumenta que

A nova ênfase proposta pela Comissão de Especialistas em Artes formada pelo MEC, que, por meio de diversas reuniões e da produção de documentos, levantou a bandeira do ensino de artes a ser ministrado por professores com consistente formação específica, procura eliminar o perfil do professor polivalente, aquele que apenas preliminarmente foi iniciado em diversas linguagens artísticas.

O âmbito da UFRJ, por exemplo, o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música foi substituído pela Licenciatura em Música em 2002 (UFRJ, 2008). Desse contexto de criação de cursos voltados somente para a formação de professoras(es) de Música, surge a indagação: Qual é a identidade da(o) professor(a) de Música? Quais conteúdos específicos só ela(a) pode ensinar? Essas perguntas se faziam relevante pois essa(e) docente perdera sua identidade com a política de polivalência impulsionada pela Lei 5692/71.

A filosofia intrínseca mostrou-se mais propícia nesse momento histórico, pois, se o objetivo da Música é ensinar esteticamente conceitos relacionados à teoria musical, harmonia, canto etc., em geral, somente um(a) professor(a) de Música poderia assim proceder. Contudo, em uma impressão inicial - e não necessariamente correta -, se a Música, enquanto oferecida na educação básica, tem objetivos não musicais, qualquer outro(a) professor(a) poderia ensiná-la. Uma filosofia extrínseca da educação musical seria, em primeiro lugar, uma defesa da Música enquanto área do saber com características e especificidades próprias, e, em segundo lugar, uma delimitação e valorização do lugar da(o) docente de Música, isto é, essa figura teria a incumbência de somente ensinar conceitos musicais, podendo ignorar aspectos externos à Música, tal como auxiliar no desenvolvimento da fala, no desfralde, na aprendizagem de uma língua estrangeira, no raciocínio matemático, entre outros objetivos contextualistas.

Dentro desse contexto, uma educação musical multicultural poderia não ter espaço na educação brasileira, tendo em vista de que, *a priori*, os seus objetivos seriam contextualistas, a saber, promover uma sensibilização cultural, evitar preconceitos e discriminações etc.

Em resposta a essa argumentação, argumenta-se que também se concorda que é necessário que os saberes musicais sejam centrais no ensino de Música, contudo, assume-se concordância com Sobreira (2011, 2012) quando essa autora afirma que é possível se estabelecer um meio-termo entre a filosofia intrínseca e a extrínseca, afirmando que elas não são excludentes, mas sim, complementares. Em outras palavras, é possível se conceber um ensino de Música que,

concomitantemente, ensine conceitos musicais e conscientize sobre as relações de poder que se estabelecem por meio das diferenças culturais.

Recorda-se que, a fim de se lograr êxito nesse intento, pode-se recorrer à ancoragem social dos conteúdos (SANTIAGO; IVENICKI, 2016e; CANEN; OLIVEIRA, 2002), isto é, relacionar assuntos de relevância social (como o combate ao racismo, à xenofobia, ao heterossexismo etc.) com o ensino de conteúdos e conhecimentos escolares. Afirma-se que a ancoragem social dos conteúdos pode se constituir como um elo que une a filosofia intrínseca e a extrínseca do ensino de Música, tornando-as complementares. Justamente sob essa concepção, foram planejadas e implementadas as aulas do curso de extensão que serviu como empiria para a presente tese.

Uma vez apresentado o resumo das tendências, filosofias e objetivos da educação musical, a próxima seção iniciará a definição de três conceitos relevantes para o multiculturalismo: currículo, cultura e identidade.

1.4 Currículo, cultura e identidade: tripé conceitual para o multiculturalismo na educação

1.4.1 Mais do que seleção de conhecimentos escolares: currículo campo do conhecimento e instrumento de poder

1.4.1.1 Currículo enquanto campo de estudos

Desde a primeira vez que ocorreu algum tipo de ensinamento consciente por parte de um ser humano a outro, houve a necessidade de se refletir sobre o que seria ensinado, para quem seria ensinado e com qual objetivo. Pode-se afirmar, desse modo, que sempre existiram formas curriculares que buscavam orientar os conteúdos a serem ensinados e conformar certo indivíduo em uma camada social. Destaca-se nesse bojo o Trivium e Quadrivium, e a Paideia, direcionadas a certas classes e faixas geracionais da Grécia antiga.

Porém, segundo Silva (2009, p. 22), o Currículo enquanto campo de estudos surge apenas no século XX nos Estados Unidos, por meio da figura de John Franklink Bobbitt e seu livro *The Curriculum*. Tal autor afirma que embora John Dewey, famoso educador pragmático, já usara o termo em um dos livros, Bobbitt foi o primeira a delimitar o objeto de estudo do campo Currículo.

Algumas perguntas, portanto, parecem nortear os primeiros estudos curriculares. Por exemplo

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas, as disciplinas científicas; as habilidades práticas para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2009, p. 22)

Se faz importante ressaltar que o livro de Bobbitt foi escrito em uma época na qual os Estados Unidos estavam em crescente estado de industrialização e a educação era vista como um meio pela qual a economia poderia ser fortalecida, por meio da formação de profissionais especializados. Desse modo, as repostas que Bobbitt ofereceu para as perguntas supracitadas coincidiam com esse momento e eram fortemente influenciadas pelas lógicas da administração industrial.

Assim sendo, Bobbitt moldava as suas ideias tendo como base o modelo de planejamento industrial, no qual seria necessário estabelecer antecipadamente as metas a serem alcançadas e estabelecer padrões que pudessem ser mensuráveis. Desse modo, pretendia-se que a educação gaugasse *status* científico, pois toda a dinâmica seria constantemente analisada por meio de dados quantitativos que possibilitassem a constante avaliação do processo, tendo como objetivo final a melhor eficácia dos procedimentos para que os(as) alunos(as) pudessem ser preparados para os desafios profissionais da vida adulta e com o desenvolvimento da nação.. Assim sendo, cada estudante seria um mero número, logo, questões pessoais, culturais, identitárias e extraescolares seriam pouco relevantes (KLIEBARD, 2011).

Segundo Silva (2009), as ideias de Bobbitt caíram em terreno fértil e foram bem-aceitas no contexto as quais foram criadas, sendo, *a posteriori*, aprimoradas por Ralph Taylor, chegando a influenciar a educação brasileira.

Taylor ratificou que o Currículo deve centrar-se em questões de organização e desenvolvimento, apontando para os objetivos que a escola deveria alcançar, para quais experiências escolares deveriam ser oferecidas a fim de se alcançar tais objetivos, para as formas pelas quais tais experiências deveriam ser organizadas e para a avaliação do processo. Contudo,

diferentemente de Bobbitt, Taylor toma como úteis a Psicologia da educação e as disciplinas acadêmicas como fontes úteis para entender os aprendizes e a vida contemporânea fora da educação.

A concepção de Taylor, embora menos tecnicista do que a de Bobbitt, por buscar maior entendimento do(a) estudante e de sua vida, ainda é profundamente técnica, na medida em que o centro do processo de ensino e aprendizagem ainda é o conteúdo e o objetivo da educação não é o desenvolvimento da(o) estudante em si, mas sim algo externo, como o desenvolvimento da economia ou a propagação de alguma ideologia. Tais perspectivas curriculares caracterizadas por tais questões são, em geral, denominadas teorias tradicionais do currículo.

Tais teorias pretendiam, além de científicas – por proporem resultados quantificáveis, a fim de serem analisados a *posteriori* – também serem neutras, no sentido positivista de distanciamento com o objeto a ser analisado (nesse caso, os(as) estudantes, o currículo e a Educação como um todo), o que, teoricamente, evitaria que certos grupos fossem favorecidos pelo processo escolar, o que parecia um convite à meritocracia, isto é, já que a escola seria neutra, todos poderiam obter sucesso escolar, desde que se esforcem. Com o passar do tempo, essa perspectiva meritocrática mostrou-se insuficiente.

1.4.1.2 As teorias críticas

Porém, na década de 1970, por diversos motivos destacando-se, nesse texto, o desenvolvimento da Sociologia do Currículo e o seu interesse pela relação escola x sociedade, o desenvolvimento de movimentos sociais de caráter identitário (como o feminismo, o movimento negro e o movimento LGBTTTTQIA+, outrora denominado movimento *gay*), surge o movimento de reconceptuização (SILVA, 2009, p. 29). Tal movimento se constitui em um marco da educação mundial porque, de forma quase que coincidente e uníssona, diferentes pensadores de diferentes partes do mundo chegaram à mesma conclusão: a perspectiva tradicional da escola e o seu currículo não são neutros, pelo contrário, reproduzem o sistema capitalista e as desigualdades sociais.

Paulo Freire (1970), por exemplo, por meio de uma reflexão hegeliana entre os papéis socialmente dados a opressores e oprimidos, indica que a educação escolar é opressora e propõe uma Pedagogia do Oprimido, feita pelas(os) oprimidas(os) e para elas(es), visando a superação da

opressão por meio da emancipação tanto da(o) oprimida(o) como do(a) opressor(a), visto que o ser humano, ontologicamente, não nasce nem para oprimir nem para ser oprimido.

Louis Althusser (1985), por sua vez, apontou que a escola contribui com o sistema capitalista na medida em que ensina a sua ideologia, naturalizando, assim, as desigualdades na sociedade.

Já Pierre Bourdieu e Passeron (1992), detalharam como a escola reproduz, ou seja, como esta perpetua as desigualdades e as hierarquizações sociais de forma cíclica e repetitiva. Os autores, amparados no conceito de capital cultural, explicam que o currículo escolar é formado pelo conhecimento das elites, logo, um(a) estudante das classes “superiores” vê a escola como um prolongamento de sua casa e/ou vivência extraescolar, o que possibilita que este(a) tenha facilidade com os estudos e tenha mais facilidade de obter sucesso escolar; enquanto estudantes das classes populares apresentam maior dificuldade por não dominarem os saberes ensinados por estes, *a priori*, não serem intrínsecos às suas culturas, o que poderia culminar em fracasso escolar. Como sucesso ou fracasso escolar estão intrinsecamente conectados com a posição social de alguém na sociedade, Bourdieu afirma que tal dinâmica escolar apenas reproduz e fortalece as desigualdades sociais.

Basil Bernstein (1971) chegou a conclusões bastante semelhantes às anteriores. Centrando na análise do currículo (conhecimento válido), pedagogia (transmissão válida do conhecimento) e avaliação (apropriação válida do conhecimento) e por meio dos conceitos de códigos (conjunto de implícitos, sobretudo linguísticos e comportamentais, determinados pela classe de um indivíduo), conclui que crianças operárias tinham grandes índices de insucesso escolar pois o currículo escolar privilegiava os códigos elaborados (complexos e universais), não dominados pelas crianças de classes operárias, que apenas compreendiam os códigos restritos (simples e presos ao contexto).

E uma linha de pensamento semelhante, Michael Young (1971) por meio de seu clássico livro *Knowledge and Control* delimita os contornos da Nova Sociologia da Educação (NSE), unidade teórica de sua crítica às antigas sociologias da educação que apenas relacionam, quantitativamente, as variáveis “classe social, renda e situação familiar” com “resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar”, sem, contudo, explicar qualitativamente essas relações que, quase sempre, apontavam maior possibilidade de sucesso escolar para estudantes de classe social elitizada. A NSE, portanto, buscava dados qualitativos para analisar a situação,

chegando à conclusão de que a origem do fracasso escolar das classes populares era, fatidicamente, o currículo escolar. Nessa perspectiva, tal teoria não propôs currículos novos, mas analisou os já existentes, por meio de críticas históricas e sociológicas, a fim de examinar o que estava sendo legitimado enquanto conhecimento válido. Em outras palavras, Young concatenava conhecimento escolar, currículo e poder, ao analisar o currículo como uma construção social permeada por disputas entre diferentes classes que utilizam a escola para se perpetuar no poder ou mobilizar-se socialmente, sendo que tais disputas incluíam certas disciplinas na escola, mas excluía outras; valorizavam certos conteúdos, porém ignoravam outros; silenciavam certas vozes; todavia, intensificavam outras.

Os resumos das teorias dos autores citados não buscam esgotar o movimento de contextualização, mas sim mostrar sua principal característica por meio da comparação: todas as teorias citadas criticam a teoria tradicional do currículo e mostram como esta atuava diretamente no fracasso escolar de uns e no sucesso de outros e, por conseguinte, na manutenção das hierarquias sociais. Nessa perspectiva de crítica, todas essas teorias são chamadas de teorias críticas do currículo, e os autores que se embasavam nestas são denominados críticos-reprodutivistas e a “crítica dos críticos” era audível: o currículo não é um elemento neutro, antes, ele expõe disputas, embates e estruturas de poder.

A crítica dos críticos, no entanto, resumiu-se a ela mesma, ou seja, em geral, foram poucas as contrapropostas direcionadas a substituir a escola tradicional. Talvez, a mais notável seja a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, reconhecida mundialmente, que, contudo, ganhou mais espaço prático na educação popular e em meio aos movimentos sociais do que na escola regular. Pierre Bourdieu, por sua vez, começou a planejar uma pedagogia racional, que buscava desconstruir qualquer tipo de privilégio da classe dominante, porém, a ideia foi abandonada pois Bourdieu passou a ver a escola sob uma ótica deveras pessimista (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Em geral, o sentimento de pessimismo pareceu imperar ao final das análises dos críticos-reprodutivistas. A maioria dos autores concluíram que a escola era, de fato, um Aparelho Ideológico de Estado, objeto de opressão, de valorização irrestrita do capital cultural elitizado e dualista, na medida que forma as elites para serem líderes e as classes populares para serem mão-de-obra. Alguns autores mais radiciais, como Illich (1985) criticaram tão avidamente as escolas

que começaram a negar a sua utilidade, sugerindo o seu fechamento, ou melhor, uma descolarização da sociedade.

Portanto, as teorias críticas do currículo foram fundamentais para o esclarecimento das relações entre escola e manutenção das desigualdades, mas ofereceram poucos substratos para a superação dessa realidade. Tais substratos, contudo, vieram por meio das teorias pós-críticas do currículo.

1.4.1.3 As teorias pós-críticas

Se os críticos-reprodutivistas eram, em sua maioria, marxistas ou neomarxistas, as teorias pós-críticas se embasam em estudos pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernos. Pós-estruturalismo pode ser entendido como uma resposta à rigidez do estruturalismo, possibilitando a compreensão dos fenômenos sociais por meio da desestabilidade e incertezas (SILVA, 2009, pp. 119-124). Já o pós-colonialismo busca entender a contemporaneidade tendo em vista as problemáticas relacionadas ao processo de colonização, às relações de poder desigual fomentadas por esta e aos choques e entrechoques socioculturais que se desbaratam da relação entre ex-colônias e ex-metrópoles (HALL, 2003a). A pós-modernidade é entendida como uma resposta às certezas e à estabilidade do sujeito moderno, que aponta para novos fenômenos sociais contemporâneos, como a globalização, a ascensão da tecnologia e o desenvolvimento políticos de movimentos sociais, como elementares para a correta compreensão da sociedade (HALL, 2003a).

Em suma, diferentemente dos críticos-reprodutivistas, que, em sua maioria, concebiam a escola como fadada à reprodução das desigualdades), os pós-críticos percebem a escola enquanto uma instituição central para a transformação social por meio da educação. Seria necessário, porém, uma transformação da escola que seria feita, sobretudo, por meio dos currículos prescritos e dos currículos praticados..

1.4.1.4 O campo do Currículo em diálogo com outras áreas da Educação

Embora todas as perspectivas pós-críticas tenham os pontos citados como centrais, não se deve, contudo, ver as teorias pós-críticas como um bloco monolítico, visto que são diferentes os

ângulos pelos quais se vislumbram as mudanças da escola. Pode-se citar, por exemplo, a pedagogia feminista, que busca a igualdade entre diferentes gêneros (LOURO, 2014) ; a pedagogia dos terreiros, que busca representatividade para professantes de religiões de matriz afro-brasileiras (CAPUTO, 2012; RODRIGUES JUNIOR, 2018), a influência da teoria *queer* nos currículos, que combate a heteronormatividade (LOURO, 2014) a influência dos Estudos Culturais, que traz o debate das culturas e identidades em geral para as discussões sobre currículo (SILVA, 1995) e o currículo multicultural.

Antes de se iniciar o detalhamento sobre as características de um currículo multicultural, faz-se importante enfatizar que o campo do Currículo, hoje em dia, é muito mais do que uma divisão simples entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, não sendo tão elementar classificar todas as práticas existentes dentro das “caixinhas conceituais” existentes. Tampouco, ele é uma mera análise descritiva do que está ou não presente na matriz curricular de certa instituição ou política curricular. Ao contrário, pode-se notar que o campo do Currículo tem buscado entender como diferentes áreas da Educação – como, por exemplo, as Políticas Públicas, a Didática, a Formação de Professores, a Avaliação, a Inclusão, a História, a Filosofia e os os Estudos Culturais - também têm influenciados nas disputas curriculares, o que lhe confere uma postura dinâmica e um caráter interdisciplinar (LOPES; MACEDO, 2011).

No que se refere às Políticas Públicas, diferentes trabalhos têm sido desenvolvidos mostrando como políticas educacionais influenciam no campo do Currículo e como as disputas curriculares feitas no âmbito social influenciam na promulgação de políticas curriculares. Em geral, tais trabalhos utilizam o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que buscam argumentar que as políticas não se dão somente por via prussiana, isto é, “de baixo para cima”, mas a pressão pública, sobretudo, de movimentos sociais, tensionam as camadas superiores a promulgarem leis que vão em direção às suas reivindicações. Desse mesmo modo, as reformulações curriculares são elaboradas, por meio de relações de poder e negociações entre representantes do governo, de curriculistas, da universidade, de professoras(es) e de diferentes indivíduos da sociedade. Como exemplo, Sobreira (2012) narra como as pressões da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) foram decisivas para a promulgação da Lei 11.769/2008, que impunha a Música como conteúdo obrigatório na Educação Básica. Nessa perspectiva de pensamento, é mais interessante tentar entender as relações de poder e as

dinâmicas de negociações entre diferentes grupos no que se refere à implementação de um Currículo ou política curricular do que, simplesmente, descrevê-lo.

No campo da Didática e da prática docente, diferentes autores(as) apontam como os(as) docentes realizam a transposição didática entre o conhecimento científico e o escolar. Em geral, os conceitos de saberes docentes – ou seja, o conjunto de conhecimentos teórico-práticos que norteiam a didática de algum(a) professor(a), discutidos por autores(as) como Shulman (1986), Tardif (1996), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999), Nóvoa (2017) e, mais especificadamente no campo da Educação Musical, Bresler (1993), é utilizado para tal entendimento. No campo do ensino de Música, Araújo (2006), por exemplo, faz um levantamento de como a área dos saberes docentes tem sido tratada pela Educação Musical.

A formação de professores(as) é também bastante discutida em estudos sobre Currículo, na medida em que pretende analisar qual tipo de conhecimento tem formado a figura da(o) professor(a) e como ele pode afetar em sua docência. Trabalhos que relacionam as áreas de Formação de Professores(as) e Currículo são comuns, alguns exemplos são Santiago (2017), Luedy (2009) e Pereira (2014).

O tema da Avaliação também é intrinsecamente ligada ao Currículo, na medida em que o primeiro avalia o que a segunda propõe como válido, porém, nem sempre o processo se dá nessa ordem. Percebe-se, que aquilo que é cobrado em avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm influenciado naquilo que está presente nos currículos escolares (SANTOS *et al.* 2018). Dessa forma, embora muitas avaliações sejam elaboradas considerando certo currículo, é notório que escolas adaptam seus currículos para contemplarem às avaliações de larga escala.

No âmbito da educação musical, poucos trabalhos relacionam o campo do Currículo com a Avaliação. Em um deles, Santiago e Monti (2018) argumentam que aquilo que é cobrado nos Testes de Habilidade Específicas de cursos de Licenciatura em Música de universidades Federais tem o objetivo, consciente ou inconsciente, de selecionar um certo perfil de licenciandos, que, em geral, é formado por musicistas eruditos, ou seja, as universidades excluem diferentes perfis de musicistas e identidades desde a seleção.

Movimentos de defesa à pessoa deficiente têm também salientado a importância de se incluir pessoas com necessidades especiais na escola e, nessa perspectiva, o campo do Currículo também tem sido tensionado a se adaptar e se reformular. Deve haver mudanças no conteúdo que

são aplicados à um(a) estudante especial? A forma de avaliação de conteúdos deve ser diferente? São questões que têm repercutido em estudos curriculares, tais como o de Santos e Santiago (2011).

A união do campo da História e do Currículo tem sido bastante fecunda na medida em que tem propiciado a formação de uma área interseccional chamada de História das Disciplinas Escolares, que, embasada prioritariamente em autores como Chavel (1991) e Goodson (1995), busca entender, por meio de uma crítica social histórica, como as disciplinas se formaram dentro do currículo escolar e/ou como os conteúdos ou temas passaram a ser incluídos dentro de certa disciplina, atentando para a quebra de essencialismos e naturalizações e apontando relações de poder relacionadas a tal processo. No campo da Educação Musical, pesquisas como a de Sobreira (2012) e Oesterreich (2010) podem ser classificadas nesse contexto.

O âmbito filosófico, que se caracteriza por levantar reflexões críticas sobre a ontologia, os objetivos, os métodos etc., também tensionam o campo do Currículo. A filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1997), por exemplo, apresenta questiona a divisão do conhecimento em disciplinas, de forma linear e pré-estabelecida, apresentando, como opção, o conceito de rizomas, nos quais o conhecimento poderia circular por um emaranhado de possibilidades, de forma não-delimitada e não(necessariamente)-linear. O conceito de rizoma tem achado espaço no campo do currículo e muitos(as) pensadores(as) têm defendido um currículo rizomático, no qual não haveria ordens de começo ou fim, ou seja, o conhecimento seria transmitido de forma mais fluida e livre. No Brasil, a principal defensora do currículo rizomático em Música é a professora Regina Márcia Simões dos Santos (SANTOS, 2012).

Já os Estudos Culturais na visão de Stuart Hall (DAVIS, 2004), se diferenciam da Antropologia pois enquanto o antropólogo é, em geral, alguém estranho ao meio que estuda e pretende estudar por meio de descrições, o indivíduo na área dos Estudos Culturais é um sujeito daquele meio em questão, um intelectual orgânico, em uma visão gramsciana, que busca entender as relação entre sociedade e cultura, com o objetivo de transformar tal sociedade.

Canen e Moreira (2001, p. 24) afirmam que os Estudos Culturais têm como principal objeto de estudo os “fenômenos culturais”, sob forte influência da Sociologia, Antropologia, marxismo, feminismo, pós-estruturalismo e pós-modernidade. Seus objetivos seriam relacionar formas culturais, forças históricas, conhecimento e poder, ganhando, assim, espaço significativo nas discussões sobre educação. O autor e a autora afirmam que

Dessa forma, pode-se afirmar que o compromisso dos Estudos Culturais é refletir criticamente sobre os espaços e os discursos que produzem e representam a cultura e as identidades culturais no mundo contemporâneo, questionando as relações de poder que se encontram na base dessas representações e buscando alternativas de intervenção em projetos de mudanças culturais. [Não se pode] transformar os Estudos Culturais em uma simples metodologia de leitura de artefatos culturais e de esvaziá-los de seu necessário comprometimento político.

Portanto, segundo o autor e autora, o multiculturalismo é uma das temáticas estudadas pelos Estudos Culturais, ganhando *status* de campo de estudos ao buscar entender como as diferenças são produzidas no contexto de identidades culturais historicamente marginalizadas e estereotipadas.

Desse modo, o multiculturalismo encontra espaço em diferentes áreas do saber, como a Saúde, a Comunicação, a Linguística, a Educação entre outras áreas, sempre buscando estratégias para incluir de forma satisfatória diferentes identidades em diferentes atividades sociais.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se considera como um trabalho pós-moderno inserido nas discussões do campo do Currículo com tensionamentos dos Estudos Culturais, mais precisamente, do campo do multiculturalismo, por buscar refletir sobre o processo de criação e implementação de um currículo que busque valorizar as diferenças culturais.

Findada a explicação de como o Currículo se estabelece enquanto um campo de estudos, o próximo subtópico se incubirá de definir cultura.

1.4.2 Cultura enquanto produção de significados: a centralidade da cultura

Currículo remete a espaço, a tempo, a seleção. Não se pode incluir todos os conhecimentos criados em toda a história da humanidade no currículo, primeiramente, por que não há tempo e espaço suficientes para tal e, também por que não é do interesse de todos os grupos sociais de que certos conhecimentos estejam representados no currículo escolar. Nessa perspectiva, ao se incluir conteúdos no currículo, consciente ou inconscientemente, exclui-se outros (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a; VEIGA-NETO, 2001).

Assim sendo, na elaboração curricular, leva-se em consideração quais conhecimentos são importantes ou estratégicos para serem repassados para as próximas gerações via educação

escolar e, igualmente, quais devem ser omitidos, tendo em vista sua não aplicabilidade, sua irrelevância ou o perigo que representam para certo grupo.

Nessa perspectiva de seleção, concorda-se com Canen e Moreira (2001, p. 19) que o currículo pode ser definido - de forma superficial, porém não equivocada - como uma seleção da cultura. Todavia, de que cultura está se falando?

O conceito de cultura é essencial para os campos do multiculturalismo e do currículo, porém, tal conceito torna-se complexo na medida em que aponta para diferentes definições. Canen e Moreira (2001) e Eagleton (2011) concordam que tais definições se modificaram durante o decorrer da história, tensionadas por diferentes fatores. Segundo tais autores e autora, o conceito de cultura tem sua gênese sob a definição de um item de agricultura ou pecuária a ser cultivado, como culturas de soja, culturas de trigo, culturas de suínos, ou seja, aspectos que, a fim de crescerem em volume e proporção, precisam ser intermediados por certa atividade humana.

Com o passar do tempo, tal percepção de cultura influencia uma outra definição desse termo que se relaciona ao intelecto, à cognição humana: assim como se pode cultivar produtos alimentícios, pode-se fazer o mesmo com a mente. Desse modo, cultura passa a também significar todos os aspectos cognoscíveis e elevados que distinguem um indivíduo por sua erudição.

Tem-se, portanto, desde aí, relações de poder imbricadas à definição de cultura, uma vez que tal termo passa a hierarquizar os saberes que seriam “capazes de nutrir a mente humana”, e, concomitantemente, passa-se a subvalorizar os outros conhecimentos vistos como menos capazes de proporcionar erudição. Nesse contexto, certos conhecimentos, certas estruturas linguísticas (a linguagem formal), certas manifestações artísticas e certas musicalidades são concebidas como superiores e, em geral, relacionadas às elites, enquanto outros conhecimentos, geralmente oriundos de classes populares e minorias, são rechaçados, inclusive, no ambiente escolar.

Argumenta-se, portanto, que a definição de cultura como sinônimo de erudição tem corroborado para que diferentes formas genuinamente culturais (como a cultura popular, a indígena, a afro-brasileira e a midiática) sejam classificadas como sub-culturas ou simplesmente não são associados potenciais cultursis a tais atividades. Tal visão influencia no campo do Currículo pois como o currículo, entre outras definições, é concebido como uma seleção da cultura (CANEN; MOREIRA, 2001), os saberes e as práticas sub-hierarquizadas tenderão a ser excluídos sem precedents, caso a elaboração curricular não leve em consideração tais saberes.

Embora a supracitada definição de cultura seja extremamente contemporânea e fonte de atos preconceituosos, existe uma terceira definição ligada ao pensamento iluminista, que concebe cultura enquanto processo de desenvolvimento social, ligado à ótica eurocêntrica. Nesse contexto, o processo de evolução social seria singular e teria como apogeu o estado de desenvolvimento alcançado pela Europa.

Essa definição também está relacionada a preconceitos e discriminações, uma vez que estabelece o desenvolvimento europeu como um padrão ser seguido e implementado por todas as sociedades, o que legitimaria o modo de viver eurocentrado como superior e, por conseguinte, classifica culturas “periféricas” como sub-evoluídas ou sub-desenvolvidas.

No que se refere ao campo do Currículo, conceber cultura como sinônimo de civilidade ocidental pode corroborar para que saberes não-normativos e não dominantes não façam parte do cotidiano escolar. Afinal de contas, para quê ensinar algo inculto e bárbaro (oposto a civilizado)? Defende-se, portanto, que um currículo multicultural, deve ter sua gênese na defesa de que saberes não normativos e periféricos possuem erudição e de que eles não são sinônimos de barbárie.

Para tal, pode-se recorrer à Antropologia Cultural, sobretudo, às pesquisas realizadas junto a culturas “exóticas”. Tais estudos, quando tomados em conjunto, ajudam a concluir que a hierarquização entre culturas é equivocada, na medida em que as formas de o ser humano viver, diferem tanto entre si que não é possível tecer comparações não tendenciosas entre elas. Pode-se apontar para culturas menos ou mais complexas, no sentido da sua organização social, contudo, não é possível afirmar que uma cultura é mais elevada, superior ou melhor do que outra.

Semelhantemente, argumenta-se que toda a atividade humana tem imbricada em si um nível de erudição, algo que a faz tipicamente humana. Desse modo, argumenta-se que denominar certa música como erudita apenas reproduz preconceitos que classificam, erroneamente, o saber europeu como mais elevado. O que existe, na verdade, são tipos diferentes de erudição: enquanto um violinista que deseja tocar uma música de Beethoven necessita saber ler partitura e ter domínio técnico do instrumento, um cantor de *rap* precisa ter capacidade de improviso, escolha de palavras e temas que se encaixem perfeitamente no âmbito da sua prática. Os saberes do cantor de *rap*, *a priori*, não auxiliam o violinista em sua prática, contudo, a recíproca é verdadeira, o que aponta para a conclusão de que ambas práticas (a de origem europeia e a de

origem negra) detêm diferentes erudições, formadas por padrões diferentes, não possibilitando uma classificação entre melhor e pior.

Em outras palavras, defende-se que todos os construtos culturais têm o mesmo valor, pois todos são humanamente construídos, porém, por diferentes humanos em diferentes sociedades e períodos históricos. A equiparação entre culturas pode corroborar para que diferentes saberes se façam presentes, sem distinção, no currículo e cotidiano escolar.

A questão da não civilidade amparada em um pseudo-progresso da sociedade ocidental também pode ser questionada. Não se concorda que as sociedades ocidentais são mais civilizadas do que outras comunidades simplesmente pelo critério do desenvolvimento tecnológico. Como exemplo, comparar-se-á a cidade do Rio de Janeiro e o povo *Ashaninka*, indígenas brasileiros cujas aldeias são localizadas no estado do Acre.

No que se refere ao progresso, em um ponto de vista ocidental, um primeiro vislumbre poderá apontar que a cidade do Rio de Janeiro é superior, mais evoluída e civilizada do que as aldeias do povo *Ashaninka*, pois os aparatos tecnológicos representados pelos meios de transporte, meios de comunicação, entretenimento, arquitetura das residências e prédios, serviços etc., são, indubitavelmente, mais complexos do que qualquer aspecto cotidiano do povo indígena citado.

Porém, é justamente tal complexidade utilizada para atribuir à cidade do Rio de Janeiro um grau de superioridade em relação às aldeias *Ashaninka* que corrobora para a existência de diversos problemas que dificultam severamente a vida dos moradores da cidade em questão: engarrafamentos; atmosfera, rios, baías e mares poluídos; casas irregulares; desflorestamento; pauperismo; desemprego; caos público; desigualdades sociais etc. Argumenta-se que esse desenvolvimento não pode ser a única variável usada para se mensurar o “progresso” de dada comunidade, na medida em que ele tem corroborado para a existência de diferentes mazelas sociais nas sociedades pós-modernas.

Logo, o pensamento crítico em relação aos conceitos de superioridade, complexidade, progresso e civilização são importantes na defesa de que identidades historicamente vistas como “inferiores” e “não civilizadas”, sob uma ótica ocidental “tecnocentrada”, sejam representadas em nos currículos escolares, sobretudo, em propostas oficiais feitas a nível macro.

Em outros termos, o pensamento da Antropologia Cultural possibilitou na definição da cultura como as maneiras pelas quais certos grupos vivem suas vidas (CANEN; MOREIRA,

2001, p. 18), que são tensionadas por questões de classe, gênero, etnia, sexualidade, religiosidade etc. Nessa perspectiva, ao se comparar o modo pelo qual cariocas ou indígenas da etnia *Ashaninka* vivem, pode-se simplesmente concluir que se tratam de culturas diferentes.

Tal definição antropológica, apesar de extremamente importante por buscar desconstruir ou, pelo menos, desnaturalizar hierarquizações entre culturas, cai em um simplismo monótono, por apenas apontar para as diferenças entre culturas. Nesse contexto, os choques e entrechoques culturais poderiam ser explicados, somente, pelo argumento de que o que os originou foi o contato de “culturas diferentes”, cabendo, portanto, o respeito entre as partes. Apesar de se tratar de uma verdade, tal assertiva trata muito superficialmente da questão em jogo, até porque esse “respeito” solicitado nem sempre é praticado..

Assim sendo, o advento do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista culminou em uma definição mais contemporânea de cultura que se distingue ontologicamente das demais por surgir com a chamada virada cultural (HALL, 1997a, 1997b 2003a, 2005), ou seja, o momento no qual a cultura deixa de ser concebida como um construto da superestrutura marxista em uma visão werberiana e passa a ser um aparato central no entendimento de todo fenômeno social (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 22).

Em outras palavras, cultura passa a denominar a rede de significações sob as quais o mundo está suspenso, ou seja, um dado conhecimento que temos se relaciona com outro e com outro infinitamente, possibilitando que o mundo se torne um lugar conhecível e, todo esse conhecimento teórico se torna concreto por meio da linguagem, que cria significantes para significados, permitindo que tal conhecimento possa ser socializado. Portanto, a linguagem, enquanto manifestação da cultura, torna as coisas conhecíveis (SILVA, 2014; HALL, 1997a, 2014).

Como exemplo, pode-se pensar em um animal que viva nas profundezas das fossas abissais e ainda não foi catalogado. Em termos linguísticos, ele não “existe”, na medida que ele ainda não foi nomeado nem descrito. Quando, porém, ele for descoberto, por meio da linguagem, ele será descrito, nomeado, conhecido. Mesmo existindo em sua concretude, ele não “existia” sem ser nomeado. Não era parte da cultura, pois não fazia parte da imensa rede de significações na qual o mundo, ou seja, tudo o que é conhecido, está suspenso, ou seja, se relaciona.

É relevante a diferenciação do aspecto substantivo e epistemológico da cultura, cunhada por Hall (1997a, p. 16). O aspecto substantivo da cultura é, justamente, as manifestações

concretas na qual a cultura torna-se “visível”, ou seja, produções culturais. Já o aspecto epistemológico é a forma pela qual a cultura ajuda na compreensão da sociedade e constrói conhecimentos sobre o mundo.

Cultura, nesse sentido, seria um conjunto de significados compartilhados por certo grupo. Duas pessoas pertenceriam à mesma cultura caso signifiquem o mundo de forma semelhante, ou seja, por meio dos mesmos sistemas de representação (HALL, 1997c).

Nessa concepção que eclode após a virada cultural, a cultura passa, de um item estático, estritamente relacionado a determinadas classes sociais e mensurável - na medida em que poder-se-ia ter mais ou menos cultura - para um elemento constituinte da identidade, pois, na perspectiva de que a identidade também está imersa na (ou presa à) rede de significações, ela também é criada e definida nos discursos sociais. Fala-se, por exemplo, da identidade indígena e se estabelece sentidos sobre ela. Diferencia-se discursivamente os *maasi*, os *sami* e os *ainus*. Até mesmo seres mitológicos, como fadas, tritões e titãs, que são identidade que não existem concretamente, passam a “existir”, a significar algo, quando se emaranham na rede de significados sobre o mundo.

Assim sendo, Canen e Moreira (2001, p. 23) afirmam:

Em outras palavras, a cultura constitui nossas identidades. A virada cultural traz, então, para o terreno das discussões, a necessidade de compreender os mecanismos favorecem o crescimento de certas identidades em detrimento de outras. Não se trata, porém, cabe acrescentar, de uma categoria essencializada: a cultura constitui campo de conflitos, constitui espaço em que se desenvolvem as relações de poder em torno de práticas de significação e de representação.

Assumindo concordância com o autor e a autora acima, argumenta-se que nesse processo de se criar significados que identificam certo indivíduo, grupo, sociedade, musicalidade ou qualquer outro aspecto que se relaciona com a experiência humana, relações de poder estão em jogo para que certos grupos identitários sejam identificados como elites, enquanto outros são marginalizados.

“Tudo, então é cultura?” Ou melhor: “Tudo aquilo que é conhecido e descrito por meio da linguagem e encontra espaço nas teias do discurso pode ser classificado enquanto cultura?” Alguém poderia perguntar, e, realmente, essa pergunta circula nos meios acadêmicos e, em geral existe um erro de interpretação por parte de muitos acadêmicos, que afirmam que Stuart Hall classificaria “tudo” enquanto cultura. Porém, o que é importante salientar que o que este autor argumenta é que tudo o que é conhecido significa algo, ou seja, está dentro da rede de

significações. Em outras palavras, tudo o que é cultura significa, mas nem tudo é cultura. Sobre tal interpretação equivocada, Moreira e Candau (2014, p. 9) afirmam que

Hall esclarece que reconhecer a centralidade da cultura na sociedade de hoje não significa reduzir toda e qualquer atividade à cultura. O que o autor defende é que toda e qualquer prática social tem relação com o significado, o que implica que toda prática social tem uma dimensão cultural. Práticas políticas e práticas econômicas distinguem-se claramente da cultura, mas todas dependem do modo como os indivíduos as entendem e definem.

Desse modo, para evitar exageros, uma delimitação mais concisa do conceito de cultura foi proposta por Eagleton (2011). Tal autor afirma que o modo de fabricação de canos não é, usualmente, definido com um ato cultural, embora também seja forjado discursivamente em meios sociais. Ele questiona o porquê disto e ironiza, afirmando que isso seria diferente caso os fabricantes de canos vestissem um traje cerimonial enquanto fabricam tal objeto.

O autor afirma, então, que para que algo seja classificado como “cultura” ou “cultural” deve ter significados que transcendam a ação em si. Por exemplo, a locomoção é algo cotidiano na vida de boa parte das pessoas. Ir e vir, além de um direito, é praticamente uma obrigação para o indivíduo contemporâneo que precisa trabalhar, estudar, se divertir etc. Contudo, a forma pela qual a locomoção se dá expressa sentidos que transcendem a locomoção em si, visto que não é o mesmo andar, pegar um ônibus, solicitar um *uber* ou um taxi, ou locomover-se em um carro próprio. Nesse último quesito, o modelo do carro expressa também muitos significados: não é mesmo dizer que alguém possui um Fusca ou uma *Ferrari* último tipo. Em outras palavras, a forma na qual a locomoção ocorre expressa valores de classe social, faixa de renda, faixa geracional, gênero etc.

A classe social pode definir a forma pela qual uma pessoa vai a certo lugar. Quem tem uma melhor condição econômica, pode optar por um carro próprio, enquanto pessoas de classes populares, muitas vezes, precisam se contentar com o transporte público. Porém, dentro de certa classe social, a faixa de renda também influencia no quesito “locomoção”, visto que pessoas mais abastadas podem adquirir melhores modelos de carro. O gênero também influencia nesses trâmites, pois é notório que existe assédio direcionado a mulheres no transporte público e que alguns motoristas de táxis ou *ubers* se aproveitam da situação da corrida para assediar mulheres. Logo, muitas mulheres necessitam de estratégias outras para se locomoverem, sendo usual, nos

dias atuais, o serviço de taxistas do sexo feminino que apenas transportam mulheres, possibilitando, desse modo, uma locomoção sem assédio²⁰.

Nesse contexto, a Música é estritamente cultural. Pode-se perceber que a Música e seus ensinamentos abraçam significados que transcendem a Música em si. Não é difícil conceber que os significados que extrapolam da frase “vou a um concerto de música ‘clássica’” e “vou ao baile *funk*” são completamente diferentes, visto que, em geral, relaciona-se à primeira sentença ao perfil de uma pessoa requintada, com “bom gosto” e condições financeiras favoráveis e, a segunda frase é relacionada, de forma estereotipada, a uma pessoa fútil, vulgar, ignorante e pouco escolarizada. Se o indivíduo relacionado à segunda frase for uma mulher, outros marcadores são levantados e em uma perspectiva machista, poderia se afirmar equivocadamente que tal mulher é “hipersexualizada”, argumento esse levantado tendo como base seu gosto musical.

O mesmo ocorre com o ensino de Música, ou seja, utilizar determinados métodos, repertórios ou instrumentos culminarão em significados além do próprio ensino de Música. Não é o mesmo, por exemplo, dizer que está se aprendendo bateria ou harpa, pois a bateria é, na maioria das vezes relacionada à música popular e a harpa é relacionada à música elitizada de tradição europeia; o primeiro instrumento citado é visto, em geral, como um instrumento masculino enquanto o segundo é concebido como um instrumento feminino; e, por ser mais barata, a bateria é relacionada às classes populares, enquanto o alto preço da harpa a relaciona às elites (HALLAM *et al.*, 2006).

Semelhantemente, o ensino voltado para o domínio da partitura – notação musical elitizada, relacionada às elites – é visto como superior a um ensino puramente modelar e aural – relacionado com os métodos de ensino e aprendizado de Música por parte de indígenas, candomblecistas e presente também na música popular (FRAGOSO, 2017a; LUNELLI, 2015; SANTIAGO, 2015).

Logo, a Música, além de prática social e disciplina escolar, torna-se parte da cultura de certo grupo social, se utilizarmos o conceito de cultura enquanto formas possíveis de se viver a vida, e torna-se cultura em si quando pensamos nela como um aspecto significativo imbricada a outros significados inerentes (SANTIAGO, 2017; SANTIAGO; IVENICKI, 2018).

²⁰ Segue *website* que mostra aplicativo de transporte voltado para o público feminino: <https://drivemachine.com.br/uber-feminino-aplicativos-para-mulheres/>. Acesso em 21/09/2019.

Essa última definição de cultura permite classificar o currículo escolar também como um construto cultural na medida em que a sua construção curricular pode expressar uma oposição entre diferentes grupos sociais que utilizam o currículo para se manterem em posições elitizadas ou para resistirem às imposições e violências simbólicas que lhes são impostas. Desse modo, a capacidade de determinar o que está no currículo confere poder e legitimidade a certo grupo ou indivíduo, e, por isso, argumenta-se que o currículo é um espaço tempo de disputas políticas, uma verdadeira arena de batalha, um território de enfrentamentos (SILVA, 2009). Canen e Moreira (2001, p. 19) afirmam que

[O] currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Percebe-se que 1) se o currículo é uma seleção da cultura e a cultura que em geral tem sido selecionada é o conhecimento científico e saberes eurocêntricos e americanocentrados, que, em geral, focam se em identidades normativas (a saber, homem, cristão, branco, heterossexual, urbano e economicamente estável); 2) por conseguinte, o conhecimento de identidades que fogem à norma e que são historicamente marginalizadas e oprimidas, como negros, nordestinos, indígenas, homossexuais, mulheres etc., são mais passíveis de serem deixados de fora do currículo escolar e 3) nada impede que novas seleções de cunho inclusivo e multicultural sejam empreendidas a fim de possibilitar que diferentes identidades se façam presentes, com suas culturas características, no ambiente escolar. Esse é, justamente, um dos objetivos de um currículo multicultural.

1.4.3 Identidade como processo

A identidade pode se expressar em três diferentes esferas: identidade individual – atributos que identificam um único indivíduo -, identidade coletiva – conjunto de marcadores que identificam um grupo com características em comum, por exemplo, pessoas negras – ou identidade institucional – características específicas de certa instituição, uma escola, por exemplo (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016).

Além disso, como já foi esboçado anteriormente, a identidade também é um construto importante quando se pensa em Currículo e em multiculturalismo. Se o currículo é cultura, ele

também representa e forma identidades. Isso é uma capacidade ambivalente: representar e formar.

O currículo **representa** identidades, pois pode-se definir identidade como aquilo que se é em relação aquilo que não se é (SILVA, 2014, p. 74). A identidade e diferença são, portanto, opostos complementares, logo, a identidade só existe em relação à diferença. Só se é em relação aquilo que não se é. Hall (2014, p. 110) afirma que

Acima de tudo, e de forma diretamente contrário àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construídos.

Portanto, definir identidade como aquilo que se é - apesar de não ser, exatamente, equivocado -, oculta características importantíssimas do conceito em questão, pois a identidade também pode ser pensada como aquilo que se faz, ou seja, as práticas culturais de certo grupo também indicariam traços da sua identidade

Nessa perspectiva, argumenta-se que aquilo que “se é” em relação ao que “não se é” e o “aquilo que se faz” é determinado discursivamente por meio “do reconhecimento de alguma origem em comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2014, p. 106). O currículo, enquanto seleção da cultura – vista também como hábitos, condutas, manifestações artísticas e outras atividades de dado grupo – expressa não somente conceitos teóricos, mas também atividades culturalmente forjadas por determinadas identidades. Logo, certo indivíduo pode ser negro, umbandista, jovem e nordestino e ter (ou não) sua identidade de raça, religião, faixa geracional e naturalidade expressa no currículo escolar por meio de conteúdos e práticas relacionados a tais pontos. Portanto, tal indivíduo pode, ou não, se sentir representado pelo currículo escolar.

Emergem dois termos interessantes nessa questão: a representação e a representatividade. Por representação, se entende a forma com que certo grupo social é representado por outro. Por exemplo, muitas imagens que representavam indígenas brasileira(os) à época da colônia e que estão presentes em livros didáticos são pinturas que foram produzidas por brancos europeus (GOMES, 2008), ou seja, tem-se a identidade indígena representada pelo europeu. A

representação, muitas vezes, é estereotipada e gera subjetividades relacionadas à visão que outro grupo tem de determinado grupo sociocultural. De modo similar, o currículo escolar pode apresentar representações de culturas, caso a seleção dos conteúdos seja feita sob olhar de “outros”.

Argumenta-se com isso que a escola não apenas silencia, mas também reforça estereótipos relacionados a diferentes identidades. Gomes (2008), ao, entre outros aspectos, analisar como a imagem do negro perpassa em conteúdos curriculares como livros didáticos, percebeu que o(a) africano(a) é, em geral, retratado em situações de escravidão, opressão e submissão, sendo sempre retratado pela ótica do colonizador, ignorando assim, toda a pomposidade e realza dos impérios africanos. A autora afirma que

Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana.
(...)

Com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que passou pela escola básica foi formada? Certamente, pela visão do “outro”, do branco europeu. A África e os negros brasileiros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. (GOMES, 2008, p. 75)

Ou seja, tomando o exemplo acima, o(a) negro(a) é, muitas vezes, representado no currículo por outros olhares que, em geral, o(a) coloca em posições de subalternidade, pobreza, marginalidade e escravidão.

Diametralmente oposta à representação está a representatividade, que, como a representação, é a inclusão de saberes e conteúdos de culturas silenciadas no currículo escolar ou em outras esferas sociais, porém, na representatividade, a seleção se dá levando em consideração as vozes de tais culturas e identidades (SILVA, 2012). Em outros termos, na representatividade, pessoas que se identificam dentro de certa identidade cultural decidem como querem ser representadas. Seguindo esta linha de raciocínio, a presente tese entrevistou sujeitos dotados do saber musical e que se identificam como negros(as), homoafetivos(as), mulheres cisgêneras e transgêneras, candomblecistas e indígenas Guarani Mbya para que eles(as) se sintam representados por meio das aulas.

Porém, é interessante notar que o currículo não apenas representa, mas também **forma** identidades, pois o currículo tem potencial de se tornar um instrumento de controle utilizado para se formar um perfil idealizado por certo sistema (SILVA, 2009). Geralmente, pensa-se tal fato de forma negativa, por exemplo, que o sistema capitalista, por meio do aparelho ideológico de estado escolar, busca conformar os indivíduos dentro da lógica desse sistema²¹ (ALTHUSSER, 1985), mas também pode-se pensar em escolas, currículos e didáticas que busquem formar contra o racismo, contra as discriminações e sensibilizar sobre as diferenças. Nessa linha de raciocínio foi construída a presente tese.

Mas, quem precisa de identidade, ou melhor, porque o estudo da formação subjetiva continua a ser relevante e instigante? Em diferentes trabalhos, como Hall (2003a) e Hall (2014), este intelectual jamaicano traça panoramas de teorias que tensionaram o conceito de identidade. O autor parte da crítica do conceito de identidade cunhado na Modernidade, caracterizado por definir a identidade como uma essência, um conjunto natural, fixado e imutável. Apesar dessa rigidez, a concepção cartesiana, iluminista, liberal e humanista, pelo menos teoricamente, dava autonomia ao ser humano para ele(a) ser quem desejar ser, ou seja, haveria, teoricamente, plena autonomia e agência para certo alguém definir sua identidade. Nessa perspectiva, a identidade seria um ponto superficial, seria simplesmente, aquilo que se é.

Contudo, Stuart Hall (2014) afirma que a concepção da identidade enquanto um atributo estático, unificado e autossuficiente, centrado na perspectiva do racionalismo e da individualidade, tem sido colocado em xeque pela Sociologia, Filosofia e pela Psicanálise, sendo que essa última tem influenciado a crítica feminista e a crítica cultural apontando para os efeitos do inconsciente na formação da subjetividade.

Essas três vertentes críticas já demonstram a superficialidade de se pensar a identidade simplesmente como aquilo que se é, pois, se assim o fosse, a identidade seria um produto inato, apriorístico, determinada somente pelo próprio indivíduo que, todavia, o restringiria às condições que seu estado atual. Contudo, na pós-modernidade, paradigma que embasa o presente trabalho, concebe-se a identidade como algo em constante movimento, que é aprendido e reaprendido nas diferentes dinâmicas sociais, sob tensões externas advindas da sociedade e sob pressões internas

²¹ A análise marxista de Louis Althusser analisa como diferentes instituições são utilizadas pelo Estado a fim de se manter hegemônico. Algumas seriam repressivas e buscariam manter uma ordem apropriada para o Estado, enquanto outras auxiliariam a transmitir a ideologia que estruturaria o sistema. Nesse bojo, estariam também as escolas, que, nessa visão, seriam instituições incumbidas de forjar os sujeitos dentro da ideologia capitalista.

da própria psiqué do sujeito. Segundo Hall (2014), a identidade é o ponto de sutura entre o social e o psicológico.

Desse modo, a crítica pós-moderna aponta para a flexibilidade da identidade e, ao mesmo tempo, a Psicanálise tem empenhado esforços para demonstrar que muito daquilo que somos é influenciado pelo nosso inconsciente, logo, uma autonomia completa não seria possível e o foco na racionalidade para explicar o sujeito é, minimamente, insuficiente.

Nessa perspectiva que concebe o social e o inconsciente agindo constantemente na formação do “eu”, torna-se mais coerente pensar na identidade não como um estado (o que se é), mas sim como um processo (como algo se tem tornado o que se é e como esse processo continua se dando). Assim, concorda-se com Hall (2014, p. 105) que a melhor nomenclatura a ser usada seria a identificação (HALL, 2014, p. 105), que exprime o processo da subjetivação ao invés da prática discursiva. Ou seja, é mais importante analisar criticamente os processos de formação da identidade e apontar para as relações de poder imbricadas no mesmo do que simplesmente descrevê-la.

Pensar em identidade nesses meios possibilita, entre outros aspectos compreender que a identidade não é um elemento engessado. Silva (2014, p. 84) afirma que “[t]al como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”. Apesar de possuir certa possibilidade de estabilidade, a identidade está em contínuo processo de formação e, conseqüentemente, de modificação. Hall (2014, p. 106) afirma que

[A] abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela nunca é sempre determinada – no sentido de que se pode sempre “ganhá-la ou perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada.

Desse modo, sob um entendimento pós-moderno, é perfeitamente possível que uma pessoa de certo grupo cultural adote características da cultura de outro grupo, ou seja, em outras palavras, a nossa identidade não está limitada à nossa origem geográfica, à nossa religião ou a nossa raça. É importante entender como esse processo se dá e quais relações de poder estão imbricadas no mesmo.

Em geral, estereótipos relacionados à raça, à etnia, ao gênero, à religião e à sexualidade estão presentes na Música e na educação musical, como se certo atributo identitário estivesse relacionado a certo aspecto musical, por exemplo, homens não poderiam expressar seus

sentimentos quando ouvem Música (SILVA, 2006), não seria conveniente que mulheres toquem instrumentos de grande porte (KELLY; VANWEELDEN, 2014), uma pessoa precisaria se dedicar ao estudo de um instrumento característico de seu país (MANTIE; TUCKER, 2012), entre outros. Porém, pensando identidade enquanto um processo, não é necessário confinar certo indivíduo a certas práticas culturais “mais bem-condizentes” com a sua identidade, pelo contrário, é completamente aceitável em uma perspectiva pós-moderna, que as barreiras impostas sejam superadas.

Nesse contexto, é possível haver hibridismos, ou seja, a intersecção de identidades culturais que possibilitam a quebra de binarismos (homem/mulher; negro/branco; heterossexual/homossexual etc.) e estereótipos, com a qual culturas podem aprender umas com as outras (SANTIAGO; IVENICKI, 2016).

Concebe-se que o mesmo pode ocorrer no ensino de Música. Nada impede que uma pessoa se interesse por um estilo musical que “não é seu” e nada deveria impedir que alguém combinasse diferentes musicalidades a fim de se obter uma terceira forma, híbrida, fruto das duas primeiras. Tais hibridismos entre culturas musicais já têm sido experimentadas no âmbito da educação musical, com resultados positivos (O’FLYNN, 2005; BIERNOFF; BLOM, 2002; SOUTHCOTT; JOSEPH, 2007; DUNBAR-HALL; WENYSS, 1991, 2000).

Um outro ponto que emerge do ato de se pensar identidade enquanto processo, além de desestabilizar a identidade, possibilitando hibridismos, é que assim se favorece também o desenvolvimento de culturas via trocas culturais. Não está se argumentando que existam culturas superiores do que outras, mas é possível notar que certos grupos culturais já conseguiram superar pré-conceitos e estereótipos que, muitas vezes, se constituem em obstáculos para algum aspecto do desenvolvimento humano e social. Nesse quesito, um grupo pode trocar experiências com outro grupo, de modo que um deles ou ambos se desenvolvam (CANEN, OLIVEIRA, 2003).

Um exemplo de tal questão é narrado por Westerlund e Partti (2018). As autoras contam que no Nepal não é comum que meninas e mulheres venham a aprender Música, pois ela seria uma atividade masculina na cultura em questão. Contudo, o músico Nuchhe Bahadur Dangol teve oportunidade de estudar em outros países, onde foi apresentado a coros femininos e mistos, percebendo que não há nada de errado em mulheres praticarem música. Nessa perspectiva, ele voltou para o seu país, aonde se tornou um ativista na luta pelo direito de mulheres poderem ter uma educação musical formal.

O que impedia meninas nepalesas de aprenderem Música eram pré-conceitos sem fundamento, porém, o contato com outras culturas tem modificado essa questão. Porém, não se pretende argumentar que um oriental aprendeu algo com um ocidental mais civilizado, mas sim que todas as culturas podem aprender uma com as outras. Ocidentais, por exemplo, podem aprender a defender e valorizar a natureza com nepaleses, por exemplo.

Nessa perspectiva que se aponta para a possibilidade de grupos aprenderem com outros, torna-se perfeitamente possível que pessoas aprendam umas com as outras. Desse modo, a identidade de racista, machista, xenófobo, sexista, intolerante, entre outras, deixa de ser uma marca perpétua que constitui uma identidade imutável e passa a expressar (salvo casos extremos) um erro de percurso que pode ser revertido. Em outras palavras, admitindo que a identidade é flexível e sujeita a mudanças e a aprimoramentos, uma pessoa que, por exemplo, discriminou alguém pela raça pode aprender a não mais agir assim e, desse modo, não ser racista.

Pensar identidade enquanto processo favorece também o entendimento de que a identidade não é uma essência, mas sim uma criação social e cultural. A identidade também está atrelada à rede de significações, logo é também definida discursivamente, por exemplo, a ato de se afirmar que se é brasileiro é, simultaneamente, negar todas as outras nacionalidades existentes (SILVA, 2014, p. 76).

Nesse contexto, o que se diz sobre identidades e grupos culturais tem origem nos discursos e nas relações de poder imbricadas nele. Quando se reproduz estereótipos tais quais como que brancos seriam inteligentes enquanto negros seriam naturalmente violentos; que homens seriam racionais enquanto mulheres seriam emocionais; que cristãos seriam educados enquanto muçumanos seriam terroristas; que não-indígenas (*jurua*, em Guarani Mbya) seriam civilizados enquanto indígenas seriam bárbaros; e que pessoas homoafetivas seriam pervertidas enquanto heterossexuais não o seriam²², está se criando discursivamente atributos relacionados a identidades, ou seja, define-se o que é ser branco/negro, homem/mulher, indígena/não-indígena, cristão/muçumano e heterossexual/homoafetivo via discursos. Uma educação multicultural buscaria, justamente, substituir tais discursos estereotipados por outros mais precisos e que deem voz às identidades subalternas.

²² Não se concorda com nenhum desses estereótipos. Eles são difundidos no senso comum e estão sendo usados aqui como exemplo para ilustrar como o discurso marca as identidades.

Por fim, é importante frisar que, embora o conceito de identidade seja deveras estudado e teorizado, ainda não há um consenso sobre como a identidade é formada em cada pessoa. Essa discussão é necessária, porque entendê-la plenamente ajudaria na compreensão de, por exemplo, porque nem todas as pessoas negras sentem a carga racial ou porque nem todas as mulheres sentem as pressões do patriarcado na sociedade. Em outros termos, porque a mesma pressão social afeta diferentemente pessoas pertencentes ao mesmo grupo identitário.

As principais teorias de formação da identidade foram listadas e comentadas por Hall (2014). A discussão apresentada é extremamente interessante, mas foge ao escopo dessa tese. Cabe aqui somente reforçar que Hall (2014), ao analisar essas teorias, não dá uma resposta precisa sobre como a identidade é produzida em cada sujeito, mas parece apontar para a direção correta: a identidade é formada e está localizada no ponto localizado entre a esfera psíquica e a social de cada sujeito, unindo-as e suturando-as. Estas instâncias formam o “eu” e que nenhuma das duas pode ser excluída quando se pretende entender a identidade.

Nas discussões sobre a orientação da sexualidade, por exemplo, essa percepção é bastante relevante. A identidade sexual é marcadamente forjada por pressões externas ao sujeito e, não à toa, é uma orientação: as pessoas são orientadas para certa sexualidade. Contudo, só as pressões sociais não são suficientes nesse processo, porque, se assim o fosse, todas as pessoas seriam heterossexuais – porque a maioria das impressões que o mundo transmite pra os sujeitos, principalmente, por meio da mídia, são de natureza heterossexual. Embora as pressões culturais sejam mais potentes, não se ignora que a esfera psicológica também participa do processo da formação identitária.

Isso poderia ser aplicada em discussões sobre outros assuntos, como a raça, por exemplo. Apesar de o racismo estrutural ser direcionado para todas as pessoas negras, a esfera psicológica, atuando como uma espécie de filtro, age diferentemente em cada um(a), logo, alguns(algumas) sentem menos a carga racial.

Sumarizando o subtópico, a identidade é um conceito que deveras tem influenciado o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, sendo central para o multiculturalismo. Ela só pode ser definida em relação com as diferenças, seu oposto complementar. Ela é individual, coletiva e institucional. Ela não é fixa, mas sim fluida, volátil, flexível. A identidade surge no discurso, ou seja, não é um construto natural, mas sim sociocultural. Mais do que um singular ponto no espaço-

tempo, a identidade é um processo: identificação. Ela é tensionada por relações de poder e pode ser hierarquizada. A identidade, também, é o ponto que sutura o psicológico e o social.

Uma vez definidos os conceitos de currículo, cultura e identidade, será possível apresentar com mais propriedade o multiculturalismo. Tal discussão será iniciada no próximo subtópico.

1.5 Multiculturalismo e Educação: definições e discussões introdutórias

1.5.1 Currículo como híbrido cultural e o multiculturalismo

Concebe-se portanto, o currículo escolar como algo mais do que um simples documento, ou uma seleção desinteressada daquilo que pode e/ou deve ser ensinado, um mero fluxograma, matriz ou grade curricular. Uma definição mais aprofundada descortina uma verdadeira arena de disputas, um campo de guerra, no qual diferentes identidades, classes sociais, culturas etc. disputam um espaço. É impossível, portanto, pensar em currículo sem pensar em relações de poder.

O currículo se torna, portanto, um espaço-tempo virtual de produção de significados e regulação (MACEDO, 2006). Pensar em currículo não é somente pensar em seleção de conteúdos, mas também refletir em como eles são produzidos e como tal produção cria significados sobre o mundo, sobre si e sobre outras pessoas. Definir o outro é um modo de regulação, porém definir-se é uma forma de resistência.

Nesse contexto, o currículo resulta de um híbrido entre diferentes culturas, entre tentativas de imposições e de resistências, que são marcadas por negociações entre diferentes. Nesse contexto de um mundo pós-moderno marcado pelas diferenças culturais, concorda-se com Macedo (2006) quando tal autora propõe o currículo como um híbrido cultural. Tal hibridismo é um dos objetivos de um currículo multicultural.

Contudo, como foi argumentado, as identidades são produtos culturais - à medida que não são construtos inatos, mas sim resultados das relações sociais, que são definidos pelas culturas que possuem, criam e se apropriam. O candomblecista, por exemplo, é reconhecido pela prática religiosa e pela posse de certa cultura, enquanto a(o) indígena xavante é identificado por outras posses culturais.

Desse modo, é possível relacionar currículo, cultura e identidade: o currículo, enquanto híbrido cultural e seleção da cultura, tende representar certas identidades em detrimento de

outras, gerando disputas de poder que, em geral, desvalorizam as minorias. Um ensino de Música multicultural se faz necessário nesse cenário por, justamente, repensar a seleção da cultura feita pelos currículos a modo de que as hierarquias culturais sejam abaladas, possibilitando que a cultura de identidades historicamente marginalizadas e estereotipadas se faça presente nos currículos escolares (SANTIAGO, 2017; SANTIAGO; IVENICKI, 2018).

Tal entrelaçamento teórico ratifica a necessidade de uma perspectiva multicultural no ensino de Música, até porque a música também é cultura, por ser uma prática social e por compor identidades e; também por ser uma disciplina escolar, tem sua própria seleção de conhecimentos que, a fim de garantir a justiça social e cognitiva, precisa levar em consideração as diferenças culturais da sociedade. Em outras palavras, a Música é cultura, forja identidades e é definida por seus currículos.

Dada a relação entre esses conceitos, argumenta-se que um ensino multiculturalmente orientado precisaria abranger concomitantemente essas três esferas. Assim sendo, os próximos parágrafos discorrerão sobre multiculturalismo na educação na perspectiva do entrelaçamento teórico entre currículo, cultura e identidade.

Segundo Canen e Moreira (2001, p. 16), o multiculturalismo na educação surge dos desafios trazidos pela pluralidade cultural às salas de aulas. Ao invés de criticar, ignorar ou evitar a pluralidade, o multiculturalismo escolhe valorizar a multiplicidade de culturas e identidades no ambiente escolar, tendo como pressuposto que as diferenças são positivas e permitem crescimento mútuo para as(os) diferentes estudantes e profissionais da educação.

Stuart Hall (2003b, p. 94) afirma que se pode distinguir “multiculturalismo” de “multicultural” pela natureza do significado expresso. “Multicultural” seria um termo qualificativo que expressaria as características de um local que é dividido e/ou frequentado por pessoas de diversas origens nacionais e/ou culturais; enquanto “multiculturalismo” é um termo nominal que se refere às ações, seja em nível prático ou intelectual, que buscam gerenciar os choques e entrechoques culturais fomentados em sociedades multiculturais.

Já Fleras e Elliot (*apud* RIKONEN; DERVIN, 2012, p. 37) não distinguem “multiculturalismo” de “multicultural”, mas apontam quatro definições possíveis para o termo: 1) definição descritiva, ou seja, adjetiva um local como culturalmente plural; 2) definição prescritiva, ou seja, se constitui em um conjunto de ideias que promovem as diferenças; 3) definição política: ou seja, uma estrutura que justifica as iniciativas do governo que buscam

atender as minorias e 4) definição prática, ou seja, ações que buscam a defesa identitária e valorização de grupos oprimidos.

No campo da Educação o multiculturalismo também se faz presente, podendo ser definido como “um campo teórico e político de conhecimentos, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca formas alternativas de incorporar as identidades marginalizadas no cotidiano escolar” (CANEN *apud* BATISTA *et al.*, 2013).

Nessa perspectiva, pode-se pensar em 1) políticas multiculturais: aquelas que visem por meio de leis, diretrizes e decretos, prever legalmente a presença de diferentes conhecimentos ou pessoas no cotidiano escolar ou universitário; 2) didáticas multiculturais: práticas docentes que valorizem as diferenças e busquem sensibilizar os(as) discentes; 3) avaliações multiculturais: aquelas que rejeitam o universalismo restrito das provas tradicionais e também contemplem conhecimentos e saberes não hegemônicos e 4) currículos multiculturais: aqueles que considerem em sua estruturação conhecimentos não normativos.

1.5.2 Formas acrílicas de multiculturalismo

Não se deve, contudo, cair na armadilha epistemológica de tratar a educação multicultural como um bloco monolítico. Ao contrário, assim como quase tudo no pensamento pós-moderno, mesmo dentro da perspectiva multicultural, existem diferentes formas de se pensar e de se realizar práticas docentes, produzir currículos, gerir escolas e promulgar políticas educacionais. Tais formas de se pensar o multiculturalismo são denominadas de abordagens multiculturais (CANEN, 2007, 2011, 2012; SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

No contexto do desenvolvimento do multiculturalismo enquanto campo teórico, o livro “Multiculturalismo Crítico” (McLAREN, 1997), contribui no sentido de ser um dos primeiros a diferenciar as abordagens multiculturais, ou seja, as diferentes formas na qual o multiculturalismo pode ser pensado e aplicado. A primeira abordagem multicultural é descrita por McLaren (1997) como multiculturalismo conservador, que é, basicamente, o monoculturalismo na perspectiva elitista, racista, machista, heteronormativa e eurocêntrica. Pode-se conceber a possibilidade do multiculturalismo ser sinônimo de monoculturalismo na medida em que multiculturalismo pode ser definido como uma resposta às diferenças culturais (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a); se essa

resposta for negativa ou abstente, ter-se-á uma coincidência unívoca entre multiculturalismo e monoculturalismo.

Candau (2008, p. 21) aponta que o monoculturalismo também pode assumir uma roupagem assimilacionista. Nessa perspectiva, um grupo dominante em posição de elite e detentor de grande poder político projeta a sua cultura como “a correta” e utiliza seu poderio para aculturar outras culturas. Assim, as minorias se adequam à sociedade assimilando a cultura normativa. Ela afirma que

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidade, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 21)

Semelhantemente, existe o multiculturalismo funcional, que segundo Candau (2014, p. 27), é vigente em países com grande presença de imigrantes e que busca aculturá-los para que se adequem à cultura hegemônica. Nessa perspectiva, tal abordagem multicultural funcionaria a favor de propósitos neoliberais e seria “orientada 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 vigente” (CANDAU, 2014, p. 27).

Uma outra abordagem multicultural que está situada em um nível mais positivo, mas ainda superficial, é chamada de multiculturalismo folclórico (CANEN, 2011) ou perspectiva intercultural relacional (WALSH, 2012; CANDAU, 2014, p.27), que se caracteriza por conceber as diferenças como um construto distante, exótico, pouco relacionado com a realidade imediata; e por reduzir o trato das diferenças por inclusões pontuais no currículo – os conhecidos adendos (AKKARI; SANTIAGO, 2013; IVENICKI, 2018), por celebrações e feriados, como Dia do Índio, Dia da Consciência Negra etc., ou por atividades descontextualizadas, como ensino de costumes, vestimentas, comidas etc. Em suma, abordagens multiculturais folclóricas, apesar de tratarem as diferenças, não abalam as estruturas que mantêm erguidos os preconceitos, as discriminações, as estratificações sociais e as desigualdades em geral.

Penna (2012, p. 97) afirma que a perspectiva folclórica é um risco latente para as Artes, incluindo a Música, pela tradicional rotina de eventos ligadas a datas comemorativas que, em geral, perpassam as atividades dessa disciplina. O que se argumenta é que as discussões relacionadas à identidade indígena, por exemplo, não devem ficar restritas ao 19 de abril, e a

discussão sobre a negritude deve transcender o Dia da Consciência Negra. Tratar esses assuntos de forma pontual e superficial apenas enfraquece as lutas das minorias, pois, desse modo, mascaram-se as relações de poder imbricadas nas dinâmicas sociais.

Amparado no multiculturalismo folclórico está o “currículo de turistas”, que Leite (2001, p. 55) designa como

[O] tipo de currículo que trabalha, esporádica e fragmentadamente, temas da diversidade cultural, da situação diferenciada das mulheres e outros aspectos das especificidades de certos grupos socioculturais e étnicos, promovendo um olhar do ‘diferente’ como algo estranho e exótico.

Destarte, argumenta-se que as questões multiculturais ainda estão sendo, em geral, tratadas via adendos, sem se aprofundar em questões mais críticas e potentes para mudar o *status quo* e possibilitar uma maior sensibilidade cultural no âmbito da educação básica e superior.

Embora sejam cabíveis críticas, não se pode vilanizar o multiculturalismo folclórico sem apontar suas potencialidades. O grande erro seria o foco único nessa perspectiva superficial, mas nada impede que se use pressupostos do multiculturalismo folclórico como uma estratégia inicial para apresentar culturas e possibilitar aproximações sem causar um estranhamento acentuado, que muitas vezes, corrobora para que algumas pessoas venham a ter repulsa ou medo do diferente. Ressalta-se, novamente, que o equívoco reside em se focar somente no aspecto folclórico do multiculturalismo, esquecendo ou ignorando aspectos de outras abordagens multiculturais, como a que será apresentada em seguida.

Diferentemente do multiculturalismo folclórico, existe uma outra vertente do multiculturalismo, chamada de liberal, de relações humanas ou humanista (SILVA, 2009, p. 86, PENNA, 2012, p. 98; HALL, 2003b; CANEN; OLIVEIRA, 2002), que propõe o respeito a todas as manifestações culturais e formas de se viver a vida sob a alegação de que todas elas são produções humanas, ou seja, a humanidade seria o fator em comum que uniria as diferentes culturas e suscitaria a igualdade, respeito e tolerância entre elas.

Apesar desse pressuposto ser verdadeiro, ou seja, todas(os) devem ser respeitadas(os) por conta da sua humanidade, segundo Penna (2012, p. 98), o multiculturalismo humanista “preconiza a valorização das diversidades sem questionar a construção das diferenças e estereótipos”. Ou seja, o discursos humanistas, sob o postulado de “todos(as) somos humanos(as)” e “a igualdade que nos une é maior que as diferenças”, acaba por ir ao encontro

dos interesses das classes elitizadas, pois, nessa perspectiva, as relações e disputas de poder são invisibilizadas e, por conseguinte, não podem ser questionadas, combatidas e modificadas

1.5.3 Multiculturalismo crítico e seus dilemas

Como resposta a essas visões pouco efetivas de multiculturalismo, McLaren (2000) cunha a abordagem conhecida como multiculturalismo crítico de resistência ou somente multiculturalismo crítico, denominado como monocultura plural por Candau (2008, p. 21), e apontado por McLaren como o único efetivamente capaz de modificar a história de vida das identidades subalternas.

Tal vertente multicultural se distingue pelo reconhecimento das desigualdades e pelo seu posicionamento em defesa das identidades oprimidas, buscando identificar na língua, na mídia, nos currículos, no cotidiano escolar e na sociedade em geral, as origens dos preconceitos e das discriminações, a fim de realizar denúncias, de buscar alternativas para tais práticas nocivas, e de criar estratégias que garantam a presença e representatividades de pessoas de grupos culturalmente e/ou economicamente oprimidos pela normatividade ocidental do século XXI.

Nessa perspectiva, a vertente crítica do multiculturalismo proporciona uma forte defesa identitária a indivíduos negros, mulheres, pessoas LGTBTTQIA+, indígenas, candomblecistas, entre outros grupos subalternos, porém, se percebe que, muitas vezes, essa defesa identitária se torna exagerada na divisão entre “nós e eles”, o que, por conseguinte, fortalece um grupo com maior poder político enquanto enfraquece outros menos poderosos, que também possuem a mesma necessidade de representação e inclusão. Ou seja, um coletivo, organização ou movimento que representa certa identidade se organiza politicamente e obtêm para si conquistas diversas, mas, ao fazê-lo sem considerar outras identidades, acaba por colaborar para a invisibilização delas.

Dentro desse contexto, Santiago e Ivenicki (2016a) argumentam que muitas políticas públicas multiculturais embasadas na abordagem crítica da defesa identitária, excluem ao incluir, ou seja, promovem benefícios para alguns grupos que, apesar de minoritários, são dotados de maior poder político, enquanto mascaram a pauperização de outras identidades.

Uma defesa identitária exagerada aliada ao preconceito social corre, portanto, o grande risco de criar guetismos. Penna (2012) embasada em Canen (2002) aponta que este é um

problema do multiculturalismo crítico, que se caracteriza por certos grupos culturais se fecharem em guetos, sem quererem manter relações sociais com outros grupos culturais. Guetos culturais são mais comuns do que se pode imaginar. Em geral, imigrantes e refugiados vivem em guetos, principalmente, por conta da diferenciação linguística, mas também são comuns guetos que se dão por questões raciais e religiosas.

Embora o guetismo seja uma estratégia de resistência, asilo e proteção, principalmente por parte de grupos culturais que vivem no interior de uma sociedade que os oprime, guetos culturais não expressam um ideal de uma sociedade inclusiva e multiculturalmente orientada, ao contrário, expressam barreiras e enclaves que mascaram a exclusão. Em um primeiro vislumbre, pode-se pensar que não há nada de errado em um gueto cultural, porque as pessoas dentro destes estão levando suas vidas junto aos seus semelhantes, mas, em alguns casos, tal separação apenas demonstra que a sociedade não conseguiu ou não quis incluir plenamente tais pessoas em seu convívio.

Em outras palavras, o que se pretende argumentar é que o foco na defesa identitária promovido pelo multiculturalismo crítico tem sido extremamente importante para a luta contra preconceitos, racismos e discriminações, porém, ele também fortalece as fronteiras entre culturas e identidades, entre o “nós” e os “eles”, o que corrobora para a instauração de divisões, de separações e de facções.

1.5.4 Pós-colonialismo, decolonialidade e multiculturalismo

A partir dessas questões levantadas, surge uma outra vertente do multiculturalismo, intitulado multiculturalismo pós-modernizado ou pós-colonial (CANEN, 2012). A fim de melhor explicar tal vertente, se faz necessário esclarecer o que o presente texto concebe por pós-colonialismo.

Como se tem repetido enfaticamente neste trabalho, o multiculturalismo analisa as condições de desigualdade nas sociedades, buscando desconstruí-las historicamente, desde a sua origem. Porém, qual é a origem histórica das desigualdades? Concorde-se com Hall (2003b) quando este afirma que tal fonte foi o processo colonizador, que levou milhares de negros(as) à condição de escravos(as), dizimou e aculturou indígenas, e destinou lugares de subalternidade a mulheres. O que se pretende argumentar é que a colonização afetou e afeta até hoje diferentes

identidades, sobretudo, as minorias, pois, apesar de o período colonial ter acabado, o pensamento colonial ainda impera na realidade brasileira. Partindo desse pressuposto, surge o movimento decolonial, que pensa em formas de reverter os efeitos da colonização.

Walsh (2012) aponta para algumas bases da colonialidade, ou seja, da perpetuação de fenômenos acarretados pela colonização nos dias atuais. A primeira base seria a colonialidade do poder: segundo a autora, o sistema de classificação social está centrado na categoria da raça, logo, pessoas brancas são naturalmente vistas como superiores. Walsh (2012, p. 67) afirma que

Este sistema de clasificación se fijó en la formación de una jerárquica y división identitaria racializada, con el blanco (europeo o europeizado, masculino) en la cima, seguido por los mestizos, y finalmente los indios y negros en los peldaños últimos, como identidades impuestas, homogéneas y negativas que pretendían eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas entre pueblos originarios y de descendencia africana.

Pode-se perceber traços dessa hierarquização nos cotidianos da educação musical e na formação de professoras(es) de Música. Por exemplo, embora existam políticas curriculares que indicam que a música afro-brasileira e indígena precisa, compulsoriamente, estar presente na educação básica, quem, em geral, decide que repertório indígena e afro-brasileiro será usado são professoras(es) urbanos, não indígenas e, muitas vezes, brancas(os). Isso porque o pensamento colonial é tão estruturante que faz com que o poder se concentre nas mãos de poucos, que são, em geral, pessoas com identidade normativa.

A segunda base seria a colonidade do saber, que legitima como corretos somente a razão, o pensamento e o conhecimento eurocêntrico, o que tende a desqualificar todo conhecimento periférico. Por meio desse contrassenso, legitima-se o cristianismo como uma religião, mas se diz que cultos indígenas são mitos e crendices; afirma-se que o ocidente é civilizado, mas outras formas de estruturação social são bárbaras ou atrasadas; argumenta-se que o Português, o Inglês e o Espanhol são idiomas, enquanto o Guarani, o Iorubá e Náuatle são simples dialetos; corrobora-se que os conteúdos escolares devem ser feitos por esferas superiores e baseados em dados científicos, mas classifica-se aquilo que o educando traz da sua vivência diária somente como senso-comum; e afirma-se que a música europeia é uma manifestação artística elevada, mas que a música indígena seriam cantos estridentes e monótonos (cf. PRIOLLI, 2013). Em suma, na perspectiva de conflito entre os saberes forjados nas ex-colônias ou nas ex-metrópoles, o saber dessas últimas é, em geral, reconhecido e valorizado, sobrando para as primeiras, a marginalização e/ou a resistência epistemológica.

À guisa de exemplo, é sabido que conhecimentos dos povos da Amazônia são investigados por cientistas da área farmacêutica e de cosméticos, porém, apenas são validados enquanto “conhecimento” quando passam pelo crivo da figura do cientista. O conhecimento já era uma posse das(os) indígenas, ele já existia, logo, não foi inventado ou descoberto no momento em que as(os) cientistas a(o) conheceram. Tal exemplo verídico mostra que povos tradicionais e não ocidentais possuem saberes tão valiosos como qualquer saber científico, porém, se distinguem pela forma que são concebidos e transmitidos.

No tocante a como a colonialidade do saber se expressa na educação musical brasileira, cita-se como exemplo que, embora a sociedade brasileira seja plural, os métodos de ensino de Música discutidos, ensinados e aprendidos nas formações de professoras(es) são, em geral, métodos europeus que foram pensados para outros tempos e culturas. A ausência de reflexões sobre formas de ensino informais, principalmente aquelas oriundas de espaços-tempos não-urbanos ou de povos tradicionais poderia ser explicada pela colonidade do poder e pelas hierarquização culturais que adentram a universidade e impregnam o seu currículo.

Semelhantemente, as musicalidades popular, africana, indígena, afro-brasileira e midiática não têm o mesmo *status* social e presença nas universidades que é conferida à música elitizada de tradição europeia (SANTIAGO, 2017; PEREIRA, 2014; ALMEIDA, 2009). Como a universidade é a instituição legitimada no que se refere à transmissão do conhecimento, a não presença de saberes populares e tradicionais no seu currículo e no seu cotidiano apenas fortalece a impressão de que o saber não-europeu é inferior.

A terceira base que mantém de pé a colonidade, segundo Walsh (2012) é a colonidade do ser, isto é, uma desqualificação que transcende o conhecimento em si, mas também o portador de tal conhecimento. Nessa perspectiva, embora um pajé indígena e um médico com doutorado em Harvard saibam, de formas diferentes, tratar de certa doença, o médico é legitimado como portador do conhecimento, enquanto o pajé, em geral, não o é. Geralmente, concebe-se o médico como a autoridade na prevenção e manutenção da saúde e esquece-se de diversas outras identidades que têm o mesmo papel.

Na Música e na educação musical isto não se dá de forma diferente. Exalta-se, por exemplo, a figura do regente de orquestra, mestre do saber elitizado, mas ignora-se que o mestre da escola de samba é reconhecido por sua comunidade como um sábio na área da Música e o seu trabalho, principalmente no período do carnaval, tem repercussão muito maior do que o principal

regente da Orquestra Sinfônica Brasileira. Semelhantemente, nos cultos afro-brasileiros, tem-se a figura do *Alagbê* e a do *Ogan*, figuras centrais nos rituais, a quem compete tocar os atabaques e, dessa forma, coordenar uma celebração religiosa na qual participam milhares de brasileiras(os), mas, mesmo assim, conhecimentos relacionados à cultura musical e religiosa de cultos afro-brasileiros, pouco perpassam ambientes acadêmicos (SANTIAGO; IVENICKI, 2016c; SANTIAGO, 2017).

Por fim, o quarto elemento que embasa a colonialidade na visão de Walsh (2012) é a colonidade cosmogônica, extremamente relacionada com o assunto da religião e da espiritualidade. De igual modo, a imposição e ascensão do cristianismo, religião normativa no Brasil, pode rebaixar as tradições espirituais indígenas e africanas a meras lendas e crendices sem importância e, muitas vezes, demoníacas. Um entendimento equivocado do cristianismo, muitas vezes, relaciona guias e orixás com demônios da tradição judaica-cristã (CAPUTO, 2012), o que tende, por conseguinte, a demonizar, invalidar e vilanizar as crenças indígenas e afro-brasileiras.

Desse modo, reconhecendo o colonialismo e a subsequente colonialidade como a fonte das desigualdades, um pensamento pós-colonial e decolonial buscaria desconstruir a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e colonialidade cosmogônica.

Apesar de ambas correntes, a saber, multiculturalismo pós-colonial e multiculturalismo decolonial, apresentarem muitas semelhanças, elas podem ser diferenciados. A perspectiva decolonial é, ontologicamente, mais radical, buscando um posicionamento crítico e constante do colonialismo, ou seja, ela se caracteriza pela luta e a militância. Walsh (2009, pp. 14-15) afirma que

No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es enseñalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.

Já a perspectiva multicultural pós-colonial, assim como defendida por Hall (2003a), Candau (2008) – que a denomina como interculturalidade crítica -, Canen e Peters (2005) e Santiago e Ivenicki (2016a), não deixa de se posicionar contra a colonialidade, mas tem como meta a fomentação de hibridismos culturais entre diferentes, o que, por conseguinte, culminaria em uma perspectiva conciliatória e não somente de luta.

O multiculturalismo pós-colonial também parte do pressuposto pós-moderno de que identidades não são fixas, porém, estão em constante mudança e têm também caráter múltiplo, ou seja, uma pessoa tem uma identidade racial, sexual, religiosa, étnica etc. Na perspectiva de que identidades podem se modificar, ao invés de propor separação entre os diferentes ou um convívio superficial, uma perspectiva multicultural pós-colonial buscaria, sempre que possível, fomentar hibridismos, com os quais diferentes culturas poderiam aprender mutuamente, ocasionando progresso para ambas as partes.

A cultura brasileira é, em si, basicamente híbrida, embora as manifestações europeias sejam mais valoradas. A enorme maioria dos ritmos e gêneros musicais brasileiros também são híbridos, podendo se citar como exemplo o choro, que apesar das fortes influências africanas, também possui um toque europeu.

Porém, acima se tem percepções superficiais de hibridismo. Tal conceito é mais do que um ecletismo cultural, mas sim a percepção de que existem diferenças nas diferenças, ou seja, hibridismo é um

um conjunto de processos pelos quais as identidades culturais plurais se resignificam em contato umas com as outras, sem recair em qualquer forma de congelamento ou em uma redução da construção de identidades a binarismos como negro/branco, masculino/feminino e erudito/popular (SANTIAGO, 2017, p. 60)

Desse modo, quebra-se padrões identitários essencialistas, apresentando que existem diferenças entre negros, entre mulheres, entre pessoas LGBTTTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexos e Assexuais), entre indígenas, entre cristãos, etc. Não se poderia, sob uma perspectiva pós-colonial, afirmar que todos que compartilham a mesma identidade (racial, sexual, religiosa etc.) são iguais.

Por meio desse entendimento, estereótipos relacionados com as diferentes identidades são desafiados e pode-se admitir e incentivar, por exemplo, que pessoas negros, caso queiram, produzam música clássica, que judeus joguem capoeira, que indígenas tenham acesso à informática e à tecnologia, que nordestinos bebam chimarrão e que haja amizade entre pessoas diferentes religiões.

Pensando em educação musical, hibridismos entre gêneros musicais podem favorecer a melhor aceitação de gêneros desconhecidos na sala de aula. Por exemplo, a música indígena “pura” pode soar com “estranha” aos ouvidos das crianças à primeira vista, porém, ela pode ser apresentada via arranjos híbridos. A banda *Araku Arakuuaa*, por exemplo, toca *heavy metal* em

guarani. Ademison Umitina é um representante do sertanejo indígena, enquanto *Bro's MC* e *Kunumi MC* são indígenas que narram a vida nas aldeias via *Rap* e *Hip Hop*. Um hibridismo mais complexo é feita pela banda *Kaymuan*, formada por indígenas tupiniquins, que misturam o congo capixaba com o *reggae*, *rock*, baião e outros gêneros musicais.

Tal hibridismo sugerido pelo multiculturalismo pós-colonial, contudo, não devesa ser feito sem a conscientização crítica sobre a situação das identidades oprimidas, denúncia das injustiças sociais e luta contra diferentes tipos de discriminações.

Apesar de elogiável, o multiculturalismo pós-colonial também é passível de críticas. Por exemplo, certo indivíduo ou grupo, por suas tradições, pode simplesmente não querer hibridizar. Povos orientais e ciganos, por exemplo, têm por tradição manter suas culturas tão puras quanto possível e, nesse caso, o multiculturalismo crítico, pela sua característica de defesa identitária, pode melhor representar tais grupos. (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a).

Semelhantemente, hibridismos são positivos, mas apresentam potencial para apagar ou enfraquecer culturas. O que se quer argumentar é que se certa cultura sofrer processos de hibridismos constantes e seguidos, há a possibilidade da cultura original se modificar de tal forma que venha a desaparecer. Nessa perspectiva, reflexões sobre práticas multiculturais e pós-coloniais devem ser feitas com cautela nesse quesito.

Outro ponto relevante é que processos negativos como a aculturação podem ser confundidos ou se passar por hibridismos. Hibridismos não podem, ao final, dispir certo grupo de sua cultura a fim de acomodá-la em certo ambiente plural, ao contrário, práticas de hibridismos deveriam manter, em cada grupos que participou do processo, características de sua forma inicial.

Por fim, a perspectiva pós-colonial, se somente se centrar em hibridismos, pode ignorar relações de poder, hierarquias sociais, preconceitos e discriminações, o que a assemelharia ao multiculturalismo humanista. Desse modo, é deveras importante que a perspectiva conciliatória não retire ou enfraqueça a luta por justiça social.

Em suma, em consonância com Santiago e Ivenicki (2016a) cada vertente multicultural apresenta possibilidades e limitações. O foco irrestrito em uma ou outra perspectiva pode causar alguma problemática que, se não for localizada e tratada, poderá gerar uma celebração superficial das diferenças, uma falta de tratamento crítico sobre questões multiculturais, guetismos, enfraquecimento de culturas, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, se sugere um multiculturalismo inclusivo, que por não se focar em apenas uma vertente, poderia proporcionar reflexões sobre a realidade - suas condições, seu contexto social, o local onde está inserida, a característica dos educandos etc. - e ações segundo pressupostos folclóricos, humanistas, críticos, decoloniais e pós-coloniais tendo em vista as necessidades apresentadas. Desse modo, ao se aplicar os aspectos positivos de uma vertente, o lado negativo poderá ser neutralizado ou amenizado, possibilitando assim, uma maior inclusão.

Assim sendo, a presente tese se fundamentou nessa visão inclusiva do multiculturalismo para desenvolver o curso de extensão Música(s) no Plural! Como já se foi exposto, as aulas cunhadas buscam relacionar cinco marcadores identitários com a educação musical, a saber, raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade. Tais conceitos serão definidos a seguir.

1.6 Raça

Percebe-se que, em muitos casos, a questão racial é tratada concomitantemente com a questão étnica. Vide a já consagrada nomenclatura: relações étnico-raciais, presente, por exemplo, em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2008). Nesse contexto, o que, de fato, difere os conceitos de raça e de etnia? O que os une a ponto de, muitas vezes, serem abordados simultaneamente?

Hall (2005) aponta que, em geral, raça é associada a questões físicas, como cor da pele, espessura do cabelo e o formato do nariz e lábios, enquanto etnia expressaria uma visão cultural, relacionado aos modos de certa pessoa ou grupo viverem a vida. Porém, ainda de acordo com o autor, as ideias de raça e etnia, como qualquer atributo identitário, são também construções sociais.

Guimarães (2011, p. 265) recorda que a ideia de raça como uma categorização embasada em características biológicas data do século XIX e foi empreendida por europeus a partir do processo de expansão do mercado que propiciou que tal grupo de pessoas tivesse contato com povos humanos que habitavam outras localizações geográficas e que divergiam da cultura e do fenótipo europeu. Tais distinções levaram os pensadores da época a, equivocadamente, identificarem três raças humanas, a saber, branca (europeus caucasianos), negra (africanos negroides) e amarela (asiáticos mongoloides), porém é sabido que, apesar das diferenças fenotípicas, apenas existe uma raça biológica, ou melhor dizendo, existe apenas uma espécie humana: a *Homo sapiens sapiens*.

Porém, o pensamento centrado na racionalidade eurocêntrica e brancocêntrica elegeu não somente a cultura e o conhecimento do colonizador como corretos, mas também o seu fenótipo. Nessa perspectiva, traços biológicos que divergem do padrão caucasiano também se tornaram critérios para distinguir seres humanos, muitas vezes, de forma preconceituosa. O que se quer expressar é que não somente as questões que podem ser adquiridas *a posteriori*, como bens culturais e a posses econômicas, são relevantes nas hierarquizações que são postuladas, consciente ou inconscientemente, pela sociedade, mas que também questões inatas, como traços biológicos, são relevantes nesse processo.

Contudo, em concordância com Hall (2005), embora o conceito de raça proceda, equivocadamente, de dados biológicos, ela também é uma construção social que é estruturada e sustentada culturalmente e discursivamente. Isso porque diversos tipos de estereótipos e pré-conceitos são dirigidos a diferentes grupos que se assemelham biologicamente. Em outras palavras, a sociedade espera um comportamento diferente para diferentes grupos raciais.

Em geral, no pensamento social, aparecem pressupostos racistas que relacionam a figura do(a) negro(a) à malandragem, à vocação ao trabalho braçal, à violência e agressividade, à imoralidade sexual, ao forte odor corporal, entre outros aspectos. Relaciona-se o(a) negro(a) à feiura, à esquisitice, à sujeira, ao descuidado, à ignorância, à falta de civilidade, ao demoníaco. Embora não se ignorem estereótipos mais “positivos”, como a maior facilidade com esportes e o maior potencial para questões relacionados à cultura popular, como dança e música, em geral, aquilo que socialmente se estabelece como negro(a) é algo com teor negativo.

Nessa perspectiva, surge a indagação feita por Canen (2003, p. 52): quem é negro(a) na sociedade brasileira²³? A negritude se expressa somente em relação ao fenótipo ou a posse da cultura e/ou religiosidades de origem negra, também expressam uma marca da raça? É interessante abordar essa questão, pois não se pode negar a ideia de uma cultura de origem negra e/ou africana, expressa na produção artística; na culinária; nas indumentárias; nos festejos; nas músicas e nas danças; nas religiões e cosmovisões; bem como em hábitos em geral, como o hábito de contar histórias em baixo da sombra de baobás (OLIVEIRA, 2005).

Também é interessante notar que, apesar de toda essa gama cultural ser de origem negra, por conta da característica pós-moderna da hibridismo, é completamente possível que alguém que

²³ Se faz importante frisar que se está discutindo as representações sociais da negritude no Brasil, que é diferente em outras nações.

não é negro consuma a cultura originalmente negra e, por esta razão, tal trabalho prefere utilizar a expressão cultura - ou música, ou dança, ou artesanato, ou qualquer outro aspecto - de origem negra, ao invés de usar somente o termo cultura negra, o que, aparentemente, fixaria certas produções culturais a certas identidades.

Embora hibridismos sejam possíveis, em geral, percebe-se que a questão da posse da cultura de origem negra por parte de pessoas “não negras” não é suficiente para que tais pessoas venham a ser reconhecidos como negras. Nesse sentido, o sistema de classificação racial brasileiro está, intrinsecamente, relacionado ao fenótipo, tendo como principal marcador distintivo a cor da pele do indivíduo, enquanto outros, como formato do nariz, espessura dos lábios e textura do cabelo, são importantes, porém secundários (GUIMARÃES, 2011). Uma pessoa com pele clara e cabelo espesso, poderá ser classificada como alguém que “possui cabelo de negro”, mas, esse traço isoladamente poderá não ser determinante para marcá-la como negra. Da mesma forma, a posse da cultura negra aparece como um item secundário.

É interessante notar que outros grupos socioculturais, também apresentam marcas biológicas distintivas, como, por exemplo, (as)os indígenas. Não se nega, por exemplo, que boa parte desse povo tem um tom de pele “avermelhado”, cabelo liso e espesso, ausência de pelos corporais, entre outros aspectos, mas, em geral, (a)o indígena é reconhecido pela sua cultura, embora exista uma vastidão de grupos indígenas com culturas diferentes. Assim sendo, alguns grupos são marcadamente mais raciais, enquanto outros são distintivamente mais étnicos.

A fim de se estabelecer a distinção, na visão de Canen (2003), o termo etnia surge como uma forma de se reunir pessoas pela similaridade de suas características culturais, como, por exemplo, pelo pertencimento a um mesmo território geográfico, ou pela posse da mesma nacionalidade, ou pela ascendência comum - a origem africana dos(as) negros(as), por exemplo. Esse termo torna-se relevante na medida em que transcende a superficialidade da classificação racial, presa em uma distinção biológica que é infundada pela genética, uma vez que não existem raças humanas e busca reunir pessoas pelo critério da origem em comum. Porém, o termo também se apresenta raso e extremamente teórico, visto que, socialmente, pessoas negras ainda são reconhecidas e subalternizadas pelo fenótipo e, apesar de poderem - ou não - terem uma cultura relacionada a um passado compartilhado, isso poderia reforçar, mas não definir a raça.

Ainda sobre a análise do conceito de raça, entre marcadores biológicos e culturais, tem-se que Guimarães (2011) afirma que o termo “raça” surge no ideário social como uma forma de

resistência e união entre iguais. Ou seja, a força discursiva do termo é usada para se incluir em um mesmo bojo pessoas que eram e ainda são socialmente enxergadas dentro dos estereótipos sociais atribuídos a negros. O autor afirma que

De um lado, a organização política dos negros, que rejeita frontalmente o embranquecimento, e tenta impor uma noção histórica, política ou étnica de raça. Quando se remete à história, a noção reúne pessoas que vivenciaram uma experiência comum de opressão; quando se remete à política, cria uma associação em torno de reivindicações; quando, se remete à etnia, quer criar um sentimento de comunidade a partir da cultura. (GUIMARÃES, 2011, p. 267)

Percebe-se que o termo ganha, então, conotação política e passa a expressar bem quem é negro na sociedade brasileira: todo aquele que sofre racismo, ou seja, que recebe tratamento diferenciado, seja por características biológicas, culturais ou epistêmicas.

Assumir a negritude como raça não retira do(a) negro(a) da condição de humano(a), mas o(a) coloca como diferente, e isso o(a) conclama a lutar e resistir, por igualdade e equidade. Concorda-se que o termo “raça” traz consigo uma carga discursiva muito grande, talvez, por seu passado “biologizado” e quase desumanizador, mas, em geral, tal termo já está consagrado nas discussões acadêmicas atuais. Com base no exposto, pode-se afirmar: A identidade da(o) negra(o) tem sido socialmente concebida sob o conceito de raça, enquanto a identidade indígena tem sido forjada sob a cunha da etnia.

Na sociedade brasileira, a pessoa negra tem sido o principal alvo de preconceitos e discriminações raciais (ALMEIDA, 2018; GOMES, 2008; RIBEIRO, 2019). Por preconceito, entende-se qualquer tipo de estereótipo ou estigma direcionado a determinado indivíduo ou grupo que seja previamente estabelecido e forjado por percepções sociais que são, em geral, tendenciosas e equivocadas. A discriminação, por sua vez, seria a prática do preconceito, ou seja, quando estigmas previamente concebidos levam um indivíduo a, consciente ou inconscientemente, destinar um tratamento diferenciado – isto é, inferior – a certa pessoa, por conta de alguma característica, peculiaridade, ideologia, crença, entre outros aspectos (ALMEIDA, 2018).

Nesse sentido, as discriminações e preconceitos podem ser nomeados. Quando o alvo da discriminação é uma mulher, ter-se-á uma atitude machista ou misógena. O tratamento diferenciado instigado por diferenças étnicas é denominado xenofobia. No tocante à orientação sexual, a prática do preconceito se constitui em uma atitude heterossexista ou homofóbica.

Quando se trata da questão racial, a discriminação sistemática é denominada racismo, que se expressa de diferentes formas nas sociedades contemporâneas. Almeida (2018, p. 27) pondera que

[O] racismo - que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo de condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Com base no exposto, é possível diferenciar racismo, discriminação racial e preconceito racial. Enquanto o preconceito racial reside na esfera de juízos de valores, e a discriminação racial no tratamento diferenciado, o racismo se constitui em um processo segregador imbricado nas relações de poder socialmente estabelecidas (ALMEIDA, 2018). Sendo assim, o racismo torna-se um fenômeno político ao favorecer uns(umas) e impor a outros(as) a posição de subalternidade, influenciando diretamente na manutenção das desigualdades.

Embora o racismo possa ser direcionado a qualquer pessoa com características físicas não europeias, como orientais (INOUE, 2017), pessoas negras também são aquelas que mais sofrem com esse fenômeno social.

Inicialmente, é importante definir o racismo estrutural, definido por Almeida (2018). Para esse autor, a sociedade brasileira como um todo está embasada sob uma lógica racista que exalta a branquitude e subjulga as outras raças. Esse conceito reforça que o racismo não é um ato pontual, mas sim todo um processo que está presente nas diferentes instâncias da sociedade, seja no pensamento social, seja na mídia, seja nas instituições ou nos currículos escolares – sejam esses praticados ou prescritos.

A partir do racismo estrutural, emergem outras formas de racismo, como o racismo individual, o racismo comunitarista, institucional, o racismo ambiental, o racismo cultural e o racismo inverso. Mas racismo inverso existe? Antes de se apresentar a resposta, as outras formas de racismo apresentadas serão definidas.

Por racismo individual, se entende aquele dirigido a um único indivíduo, contudo, também existe o racismo comunitarista, que tem como alvo um conjunto de pessoas, como uma

comunidade quilombola, um país ou continente. É muito comum o racismo comunitarista dirigido à África, por exemplo (ALMEIDA, 2018).

O racismo institucional se dá dentro de organizações, como, por exemplo, as escolas e universidades. Nota-se que, mesmo com as políticas de cotas, existem poucas(os) professoras(es) negras(os) nas universidades, bem como poucos estudantes negas(es) em curso de prestígio. Esse é um indício de como o racismo institucional adentra o espaço acadêmico. (ALMEIDA, 2018).

Também é notável como políticas de preservação ambiental pouco são direcionadas a locais periféricos, onde em geral, moram pessoas negras (HERCULANO, 2008). No contexto da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, há muita discussão sobre a necessidade de se despoluir a baía de Guanabara e a lagoa Rodrigo de Freitas, que banham bairros nobres dessa cidade, contudo, pouco se fala da baía de Sepetiba, que também necessita de cuidados, mas que margeia bairros suburbanos. Essa diferenciação na implementação de políticas para a manutenção e recuperação do meio ambiente também parece indicar a existência de racismo ambiental no contexto carioca.

No âmbito da disciplina de Música e da formação de professoras(es) dessa disciplina, o racismo ocorre distintivamente na sua forma cultural, ou seja, quando se menospreza produções culturais de origem negra ou aquelas feitas por pessoas negras. Afirma-se que a exaltação da música elitizada de origem europeia e a subvalorização do hip-hop, por exemplo, indicam que o racismo cultural permeia esses *loci* formadores.

O racismo religioso será mais bem descrito na seção 1.10, que versa sobre religiosidade. Por ora, basta defini-lo como o processo sistemático de preconceitos e discriminações direcionadas à religiões de matriz africanas e afro-brasileiras.

Por fim, o racismo inverso, ou seja, a falácia de que pessoas brancas poderiam ser racialmente discriminadas de forma sistemática, não existe, visto que a história ocidental foi construída sob a lógica da opressão branco-europeia, o que criou uma estrutura de desigualdade racial que se mantém erguida na contemporaneidade. Como tal estrutura está baseada na dominação branca sobre as outras raças, não há lógica em se defender o conceito de racismo inverso (ALMEIDA, 2018).

É necessário, portanto, buscar identificar e combater as diferentes formas de racismo existentes na sociedade, que se fazem presentes também nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de Música. Entre outros aspectos, o curso Música(s) no Plural, usado como empiria para a presente tese, teve esse objetivo.

1.7 Gênero

Gênero tem sido um dos conceitos que mais tem tensionado, impactado e influenciado, nas últimas décadas, não somente pesquisas sobre educação, também todas as ciências em geral, sobretudo, as humanas e sociais (LOURO, 2014).

Embora seja reconhecido como o gênero influencia nas dinâmicas sociais e na própria estruturação científica, tal conceito ainda é pouco tratado e discutido pela educação musical brasileira, como será mais bem argumentado no terceiro capítulo deste trabalho, o que aparenta ser um contrassenso ao que ocorre nos outros campos do saber e em trabalhos sobre educação musical publicados no exterior.

Nesse contexto, torna-se urgente que trabalhos escritos na realidade brasileira concebam o gênero como uma das “chaves hermenêuticas” apropriadas para se compreender diferentes fenômenos sociais que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem de Música. A presente tese, portanto, dentre outros objetivos, buscará tratar de tal assunto.

Mas, de que gênero está se falando? A definição de gênero mais simplória irá apontar para a “oposição” homem-mulher ou masculino-feminino. Tal questão está presente, por exemplo, em formulários que são cotidianamente preenchidos e, embora os mais “modernos” disponibilizem outras opções, em geral, quem estiver preenchendo deverá escolher somente duas. Será que tal binarismo dá conta de comportar toda experiência humana relacionada às questões de gênero?

Sob um olhar puramente biológico, talvez fosse possível classificar as(os) humanas(os) somente enquanto homens e/ou²⁴ mulheres, porém, a questão do gênero transcende o aspecto biológico, ou seja, gênero e sexo biológico, que designa justamente um indivíduo em relação à(s) sua(s) genitália(s) com a(s) qual(ais) nasceu, não coincidem necessariamente, logo, alcança-se o nível cultural.

Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 84) define gênero como “a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher”. Por meio desse entendimento, chega-se à conclusão de que a definição mais atual e aceita de gênero é que este é um marcador identitário -

²⁴ O termo “e/ou” foi usado para tentar representar pessoas intersexuais, embora muitas se identifiquem somente com um gênero. Há também pessoas que, apesar de terem apenas uma genitália, se identificam com os dois gêneros.

assim como todos os outros - social e culturalmente definido, ou seja, a nossa masculinidade, ou feminidade, ou ambas, ou nenhuma delas, têm relação direta com aquilo que a sociedade enxerga como “ser homem” ou “ser mulher”.

Contudo, essa definição também encontra duas limitações: a questão do binarismo e a falta de espaço para a autoidentificação. No que se refere à questão do binarismo, a definição citada trabalha com dois opostos – homem e mulher –, ignorando um leque de identidades de gênero que são produzidas entre esses dois extremos ou, até mesmo, fora dessa lógica.

Já a falta de identificação se dá por que essa definição parece expressa que somente os outros podem utilizar o gênero para nos identificar, dando pouco espaço para que cada pessoa se autoidentifique.

Nesse sentido tendo como base a definição de Louro (2014), mas buscando superar as limitações identificadas, sugere-se a seguinte definição para gênero: A condição social e individual pela qual somos identificados e nos identificamos dentro de uma lista de identidades masculinas, femininas, andrógenas ou neutras.

Carvalho (2008) argumenta que o gênero influencia fortemente em diferentes dinâmicas sociais. Tal autora afirma que os estereótipos de gênero afetam não somente os corpos, mas também, de certa forma todo o cosmos, o que inclui cores, astros, espaços públicos, sentimentos, ocupações etc. Isto é, desde pequenos, sujeitos aprendem a classificar o mundo em “feminino” e “masculino”, desde o sol (masculino), a lua (feminina) até atividades e brincadeiras (carrinho: masculino; boneca: feminino), porém, ressalta-se novamente que tais convenções são puramente sociais.

Por exemplo, no pensamento social, transita a ideia de que rosa é uma cor feminina, logo, às meninas e às mulheres é permitido – às vezes, incentivado – o uso da cor rosa, porém, tal uso não é tão bem aceito para homens. Contudo, a análise histórica apontará que séculos atrás, na Europa e Estados Unidos, o rosa era visto como uma cor masculina²⁵, logo, não havia qualquer repreensão sobre o fato de homens usarem rosa. Ou seja, um fato contemporâneo – que rosa é uma “cor feminina” – na verdade, se trata de uma construção cultural.

Semelhantemente, pode-se afirmar que outros estereótipos de gênero – por exemplo, aqueles que afirmam que mulheres seriam mais sensíveis, fariam mais, teriam maior vocação

²⁵ Matéria jornalística que expõe tal fato: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/quem-inventou-que-rosa-e-cor-de-menina/>, acesso em 13/07/2019.

para a maternidade e para os serviços domésticos; enquanto homens seríamos brutos, agressivos, insensíveis, porém, corajosos e aptos à liderança – são, na verdade, imposições sociais que dada sociedade atribui para cada gênero, não se constituindo, portanto, em atributos inatos.

Tal constituição cultural do gênero é extremamente valorada na academia. Simone de Beauvoir (1980), por exemplo, é lembrada por sua frase célebre: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. O que essa pensadora indica é que as tensões socioculturais moldam, forjam, transvertem o indivíduo, a fim de conformá-la naquilo que se espera para a sua identidade de gênero. Em outras palavras, da mesma forma que as meninas e mulheres são ensinadas a serem submissas, calmas, centradas, bem-portadas, subservientes, recatadas e do lar, pode-se igualmente ensiná-las a transgredir rótulos e estigmas, possibilitando em libertação e emancipação de identidades definidas *a priori* por outrem.

Tal concepção cultural de gênero tem sua origem nas lutas do movimento feminista, muito bem narradas por Louro (2014). Segundo a autora, os estudos sobre gênero têm a sua gênese juntamente com o início do movimento de caráter identitário conhecido como feminismo, entendido, de forma simplória, como um campo teórico e político que busca defender, empoderar e visibilizar mulheres. No século XIX, a “primeira onda do feminismo” tinha em sua agenda questões como o sufrágio feminino, o direito ao estudo e ao trabalho em profissões socialmente marcadas como “masculinas”, bem como direitos sobre o próprio corpo. Em suma, as mulheres queriam ter direito a participar amplamente da sociedade e ter liberdade de escolha. Porém, essas reivindicações iam ao encontro dos interesses de apenas um certo grupo de mulheres: as cisgêneras, brancas, de classe média ou das elites, moradoras de centros urbanos, cristãs e oriundas de países ocidentais.

Pode-se, primeiramente, afirmar que o conceito de “mulher” não é universal, à medida que “não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, mas que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras” (LOURO, 2014, p. 36), isso porque, como qualquer outro aspecto identitário, o gênero não é fixo, porém inconstante, fluido e sujeito a tensionamentos (SILVA, 2014). Assim sendo, pode-se perceber que as reivindicações daquilo que Louro (2014) chamou de “primeira onda do feminismo” não iam em direção dos interesses de todas as mulheres, deixando sem representação as necessidades de, por exemplo, mulheres transgêneras, negras, ou camponesas, ou imigrantes etc. Em outras palavras, a primeira onda do

feminismo representou o que se é conhecido como “feminismo ocidental” ou “feminismo liberal”.

Não se pode, contudo, ignorar a existência de diferentes espécies de feminismo que, às vezes, são antagônicas entre si, o que demonstra que tensões perpassam o campo. O feminismo radical²⁶, feminismo negro²⁷, o feminismo lésbico²⁸, o feminismo islâmico²⁹, o feminismo indígena³⁰, o feminismo marxista³¹ e o transfeminismo³² são exemplos de como a identidade de gênero relaciona-se interseccionalmente com outros marcadores identitários, como raça, etnia, sexualidade e religião.

Tal interseccionalidade tensionou o feminismo liberal, impulsionando o desenvolvimento do campo em questão. Surge, portanto, aquilo que Louro (2014) denominou como “segunda onda do feminismo”, a qual não era meramente um movimento político – como fora a “primeira onda” –, mas também se constituía em uma construção teórica que problematizava o conceito de gênero.

Esta “segunda onda” tem seu apogeu em meados da década de 1960, conhecida pela sua efervescência social e caráter questionador aos arranjos sociais tradicionais e, entre outros aspectos, diferia da “primeira onda” por adentrar espaços acadêmicos, o que culminou em

²⁶ Segundo Louro (2014, p. 24), o feminismo radical questiona a lógica androcêntrica, isto é, o fato das interpretações sobre o mundo serem conduzidas pelo olhar do homem. Nesse modo, o feminismo radical irá negar toda e qualquer produção teórica feita por homens, com o intuito de produzir teorias genuinamente feministas.

²⁷ Ribeiro *et. al.* (2018) afirma que o feminismo negro emerge da questão de que mulheres negras tem demandas diferentes de outras mulheres, por também serem negras. Akotirene (2018), por exemplo, narra o fato de mulheres negras que reivindicavam o direito de trabalhar em uma fábrica e recebiam como resposta que, naquele lugar, já havia mulheres (porém, brancas) e negros (porém, homens) trabalhando. A categoria de “mulher negra”, portanto, intersecciona gênero e raça, criando demandas e dilemas outros.

²⁸ Semelhantemente, Louro (2014) afirma que o feminismo lésbico surge a fim de atender as demandas de mulheres lésbicas. Aqui, se vê a interseccionalidade ocorrendo entre gênero e sexualidade.

²⁹ Segundo Franco (2016), o feminismo islâmico reflete sobre os direitos da mulher islâmica, inclusive, dentro do mundo islâmico. Nessa concepção, vale ressaltar que tais feministas não querem deixar de ser mulçumanas ou deixar de usar véus, visto que esta vestimenta é um preceito de sua religião, mas praticar atividades que o Alcorão, livro sagrados do Islam, não as proíbem, como estudar e dirigir. O feminismo islâmico é algo recente, mas já tem galgado algumas conquistas, como, por exemplo, mulheres árabes, desde 2018, podem dirigir (<https://g1.globo.com/mundo/noticia/ultimo-pais-a-proibir-mulheres-de-dirigir-arabia-saudita-comeca-a-expedir-carteira-de-motorista-para-elas.ghtml> acesso em 16/07/2019).

³⁰ O feminismo indígena nasce dentro do movimento indígena com mulheres ganhando espaço, vez e voz, buscando por demandas intrínsecas às mulheres das aldeias. Vale salientar que muitas líderes indígenas defendem a identidade dos(as) indígenas como um todo, e não somente das mulheres. Para mais informações, leia Pinto (2010).

³¹ O feminismo marxista, segundo Louro (2014) se estabelece enquanto um contraponto ao feminismo liberal, uma vez que leva em consideração as lutas de classe e vê a opressão das mulheres como um produto da sociedade capitalista.

³² O transfeminismo, por sua vez, é a vertente do feminismo que busca defender a mulher trans, ou seja, aquela que não se identifica com seu sexo biológico, e, nessa perspectiva, assume-se mulher (RIBEIRO *et al.*, 2018)

gerações de estudantes que questionavam a invisibilidade da mulher na sociedade. Louro (2014, p.21) afirma que

Tornar visível aquela que foi ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Essa invisibilidade marca também a história da mulher brasileira. Pinto (2003), por exemplo, ao analisar o artigo nº 70³³ da Constituição de 1891, que apresenta a lista de cidadãos aptos e inaptos a votar. Embora não apareça explicitamente uma proibição para o voto feminino, a autora percebe um problema implícito, pois “[a] não-exclusão da mulher no texto constitucional não foi um mero esquecimento. A mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos”. Emerge, portanto, desse contexto de luta contra a invisibilidade, o feminismo como entidade política e referencial teórico.

Não se argumenta, contudo, que a mulher desses tempos não participava da sociedade, mas pelo contrário, afirma-se que desde tempos longínquos, as mulheres trabalham fora do lar – seja em regiões urbanas ou rurais - e, gradativamente, passam a ocupar diferentes espaços vistos como masculinos, como escritórios, indústrias e universidades; porém, vale ressaltar que, em geral, até os dias atuais, elas eram e, infelizmente, ainda são “rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias” (LOURO, 2014, p. 21).

No campo da Música, tal desvalorização não se dá de forma diferente. O número de mulheres compositoras estudadas na universidade é ínfimo (ANDRADE, 1991; COHEN, 1987; CUNHA, 2014; LAMB, 2004; LEONIDO, 2008), bem como, percebe-se que posições de liderança e/ou autoridade relacionadas a atividades musicais, como regentes, produtoras e críticas, são mais usualmente destinadas a homens do que a mulheres (BANNET, 2008; BARNABÉ-VILLODRE; MARTINÉZ-BELLO, 2018; CRUZ, 2013; VANWELLDEN; McGEE, 2007).

³³ Segue artigo: Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm, acesso em 16/07/2019)

Para ilustrar a situação no Brasil, tomar-se-á como exemplo, o caso da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), uma das principais orquestras do Brasil. Desde sua fundação, em 1940, a OSB nunca teve uma maestrina no posto regente titular, nem sequer uma diretora artística, nenhuma mulher presidente do conselho artístico ou uma *spalla*. Mulheres apenas aparecem na lista de solistas mais ativos: a cantora Ruth Staerke aparece na sexta posição, e a pianista Magdalena Tagliaferro, por sua vez, aparece na décima primeira³⁴. É interessante notar que suas funções correspondem ao “aceitável” para o gênero feminino em Música: cantora e pianista. Com base nisso, aponta-se que todas as instituições sociais, inclusive as relacionadas à Música, são passíveis de reproduzir hierarquias entre gêneros.

A “segunda onda” do feminismo, nessa perspectiva, buscou visibilizar a mulher, por meio de diferentes estudos que se centram nas vidas das mulheres em diferentes espaços e situações sociais, bem como denunciar a ausência de mulheres em diferentes espaços e a opressão cotidiana vivida por elas.

Em geral, as considerações feministas sobre a origem do “feminino” e do “masculino” negam veementemente o inatismo, ou seja, o essencialismo biológico. Expressa-se, com isso, que embora um menino nasça biologicamente com a genitália masculina, será determinada sociedade, sob determinado contexto histórico, econômico e cultural que determinará como esse menino deverá se portar. Não se pode afirmar que os meninos, de todas as épocas e sociedades, são iguais, pois o conceito de masculinidade muda de acordo com o contexto cultural e com passar dos anos. Recorda-se, por exemplo, que a atividade homossexual entre homens era incentivada, concebida como prática pedagógica e vista como um atributo da virilidade na Grécia Antiga (ANDRADE, 2017). Todavia, a cultura contemporânea ocidental, provavelmente, rechaçaria tal forma de virilidade.

Do mesmo modo, toda subalternação, opressão, estereótipos, violência, preconceitos e discriminação dirigidas à identidade da mulher são, igualmente, forjadas socialmente, não se configurando em uma regra que, estritamente, deva ser seguida. Se a sociedade interiorizou, incorretamente, que a mulher é um ser inferior, ela pode, muito bem, reconhecer seus erros, reconsiderar e colocá-la no mesmo patamar que o homem. Recorda-se que a escola e a disciplina de Música podem colaborar para esse fim.

³⁴Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Orquestra_Sinf%C3%B4nica_Brasileira. Acesso em 23/07/2019.

Nesse sentido, Butler (2015) afirma categoricamente que um dos desafios da mulher é “deixar de ser mulher”, não no sentido de se tornar homens ou algum outro gênero, mas sim perder todo o estigma que a identidade de mulher a elas impõe. Por meio dessa linha de raciocínio, os estudos feministas reforçam que a identidade é um processo (HALL, 2014), e não um atributo biológico, sendo, portanto, mais eficaz entender como as masculinidades e as feminidades vêm sendo socialmente construídas.

De outro ângulo, apesar do esforço teórico de assim não se proceder, muitas pesquisas ao se focarem na denúncia das opressões sofridas por mulheres e pelo seu silenciamento cotidiano, permitem, segundo Louro (2014, p. 41) uma vitimização da identidade da mulher, como se a oposição “homem opressor” e “mulher oprimida” fosse um dado cristalizado, o que poderia sugerir que a mulher era culpada pela sua posição.

Nesse sentido, o conceito de poder passou a ganhar espaço nas discussões sobre gênero e, em geral, entende-se que o poder não é unilateral, ou seja, simplesmente afirmar que homens dominam mulheres é um entendimento superficial, sendo mais aceita a tese de que o poder transita capilarmente por diferentes meios, sendo compartilhado por homens e mulheres, pois, “[a]final, homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 2014, p. 214), embora

[i]sso não signifique desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham a masculinidade hegemônica) tenham, mais frequentemente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro, geralmente subordinado e submetido. (LOURO, 2014, p. 214)

O que se expressa é que as mulheres não são seres “sem poder”, visto que ele também transita em suas mãos, porém, nem sempre de forma constante e/ou efetiva para reverter situações de submissão não desejada.

Os gêneros, em suma, são constituídos em relações de poder. Em uma linha de pensamento foucaultiana, é possível conceber que o poder não somente censura, inibe, mas também tem potencial criador, na medida em que cria comportamentos, gestos, atitudes, desvios, resistências, posicionamentos etc. (LOURO, 2014, p. 45). Toda a dinâmica social que impõem regras, atitudes, limites e obrigações, está forjando não somente mentes, mas também corpos, tornando-os, masculinos, femininos, ambos, uma combinação dos dois, ou nenhum deles.

Percebe-se pois, que a constituição do gênero é cultural e política. Não haveria, também, espaço para esfera biológica? Em um primeiro vislumbre, sob a tutela dos estudos feministas, haveria pouco espaço para tal esfera. Como já foi argumentado, o feminismo acadêmico não se vale de atributos biológicos para definir o que é ser homem ou mulher, pelo contrário, busca desconstruir ideias essencializadas e essencializantes, concebendo o gênero como uma construção sociocultural. Em suma, o órgão genitor, por si só, não definiria a identidade de gênero de uma pessoa, somente o seu sexo biológico, que é um conceito mais fraco do que o gênero cultural.

Tal linha de pensamento possibilitou dois fenômenos sociais interessantes: em primeiro lugar, abriu espaço para o que se é conhecido hoje como “ideologia de gênero”, ou seja, uma crítica direcionada à concepção cultural da construção de gênero que, em geral, é tecida por conservadoras(es). As questões de gênero e o pensamento feminista, portanto, tornam-se transgressoras na medida em que emancipam mulheres e negam o determinismo biológico. Nessa perspectiva, sob a égide da “ideologia de gênero”, grupos tradicionalistas buscam apontar que existiria um projeto político que buscaria abalar os valores tradicionais, e, para tal, um dos caminhos seria a desconstrução da ideia de gênero biológico.

Em segundo lugar, tal teoria compreende teoricamente a transgeneridade, ou seja, o fato de uma pessoa não se identificar com seu gênero de nascimento - sexo biológico. Uma pessoa nascida com genitália masculina, por exemplo, pode perceber que seu comportamento e forma de pertencer ao mundo combinam melhor com aquilo que a sociedade imputa como “feminino” e, desse modo, identifica-se como mulher. É interessante ressaltar que seria superficial e equivocado taxar tal pessoa como homossexual, porque, nesse caso, o que está se discutindo não é como a pessoa exerce a sua sexualidade, mas como ela se compreende do ponto de vista do que socialmente é concebido como ser mulher ou homem: é uma questão de gênero.

O que se quer se expressar é que a negação da biologia como esfera constituinte do gênero possibilita que ele seja algo a se declarar, não a mero gosto, mas dentro de uma relação entre o que foi socialmente estimulado e o que construído no psicológico de alguém - lembrando que a identidade é o ponto de sutura entre o social e o psicológico (HALL, 2014).

Surge, nessas discussões termos como cisgênero e transgênero, definindo pessoas que se identificam com o gênero de nascimento e pessoas que não se identificam com o gênero de nascimento, respectivamente. Também nesse contexto está baseado o feminismo transgênero, que buscam ir ao encontro das demandas de mulheres trans.

1.8 Sexualidade

Chega-se ao subtópico que disserta sobre a sexualidade como um atributo identitário. Percebe-se também que, assim como se verificou em raça e etnia, em muitos casos, os temas “gênero” e “sexualidade” são tratados concomitantemente em pesquisas da área das ciências humanas. É interessante notar que a sigla LGBTTTQIA+, isto é, Lésbicas, *Gays*, Transgêneros, Transexuais, Travestis, *Queers*, Intersexuais e Assexuais, engloba, ao mesmo tempo, identidades de gênero e identidades sexuais. Porém, concorda-se com Carvalho (2008) que afirma que, embora sejam temas intrínsecos e relacionáveis, gênero e sexualidade não são parte do mesmo bloco monolítico, ou seja, da mesma área temática, sendo, portanto, aspectos distintos da experiência humana.

Nessa perspectiva, a presente tese reconhece as proximidades entre as áreas de estudo de gênero e sexualidade, contudo, decidiu-se por apresentá-las separadamente a fim de se contemplar de forma mais eficaz as demandas relacionadas a gênero e sexualidade, ao invés de trabalhar tais questões por meio do mesmo prisma teórico, embora se saiba que isso se torna, muitas vezes, um desafio, uma vez que tais temas são tão próximos que, não raramente, tendem a se mesclar.

Segundo Louro (2014, p. 84), define-se gênero como “a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher” e sexualidade como “a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais”. O que se expressa, é que, enquanto o gênero indica o senso de pertencimento de uma pessoa naquilo que socialmente foi constituído como masculino, feminino ou outras formas de gênero, a sexualidade é uma outra marca identitária que indica como uma pessoa expressa a sua sexualidade, ou em termos mais crus, por qual(quais) gênero(s) alguém se sente atraído(a) sexualmente.

Nessa perspectiva, o gênero identifica pessoas como homens, mulheres, as duas formas combinadas ou nenhuma delas; enquanto a sexualidade indica como as formas de gênero acima expressam sua sexualidades, podendo ser³⁵: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual entre outras.

³⁵ Citou-se as formas mais conhecidas de se expressar a sexualidade, mas não se ignora que existe uma lista quase infinita que engloba a pansexualidade (a pessoa se sente atraída por pessoas de todos os gêneros e sexualidades), sapiosexualidade (a pessoa se sente atraída apenas por pessoas que considera inteligente, tendo pouco interesse na aparência pessoal), demisexual (a pessoa só se sente atraída por pessoas próximas, que tenham algum vínculo forte,

Percebe-se, portanto, que a percepção da sexualidade, geralmente, provém do gênero, visto que alguém se identifica dentro das possibilidades de orientação sexual tendo como ponto de partida a sua identidade de gênero. Usando outros termos, “as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação” (LOURO, 2014, p.53).

Porém, embora exista esta proximidade, as questões que emergem do gênero - ser homem, ser mulher, ser algo entre homem e mulher, não ser nenhum dos dois - diferem categoricamente das questões que emergem da sexualidade - ser homossexual, ser heterossexual, ser bissexual, ser assexual. Por exemplo, um homem no Brasil, embora esteja dentro dos moldes da identidade de gênero normativa - ser rico, estudado, ser branco, etc. - pode sofrer preconceitos caso seja homossexual ou bissexual.

Chegando a esse ponto, não custa lembrar que o preconceito e discriminação relacionados à sexualidade emergem do fato de a sociedade ocidental estar embasada em um tipo de matriz heterossexual, ou seja, percebe-se a heterossexualidade tem sido percebida como a forma normal, digna e correta de se exercer a sexualidade, e se vê todas as outras formas que divergem dela como anormais, pecaminosas, patológicas, fúteis, desviantes e extremamente equivocadas. Aquelas(es) que se desviam da heteronormatividade, infelizmente, tendem a ser vítimas de preconceitos e discriminações, que abrangem desde “simples” apelidos até o assassinato. Não obstante, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil é o país que mais mata transgêneros e homossexuais³⁶.

É interessante ressaltar que, assim como a raça, o gênero, a religiosidade e a etnia, a sexualidade é uma esfera da identidade, constituindo-se como parte do ser, e, assim o sendo, ela é socialmente forjada, sendo criada dentro do discurso. Louro (2014, p. 31) ratifica o explicitado, ao afirmar que “[o] que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas em um determinado momento”. Em outras palavras, o que se expressa é que a orientação sexual também não é concebida como um “dom inato”, mas sim como algo construído dentro das redes

seja emocional ou intelectual), androgenosromântico (a pessoa se sente atraída por pessoas com características androgenas), autosssexual (sentem-se atraídos pela sua própria imagem) lith-sexuais (sentem-se atraídas por outras pessoas, sem, contudo, terem a necessidade de serem correspondidas), entre outras. Seguem listas mais completas sobre o assunto: <http://thepbhscloset.weebly.com/a-list-of-genders--sexualities-and-their-definitions.html>, acesso em 29/07/2019, ou <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2013/01/a-comprehensive-list-of-lgbtq-term-definitions/>, acesso em 29/07/2019.

³⁶ Segue *weblink* de matéria jornalística que aborda o tema: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-segue-no-primeiro-lugar-do-ranking-de-assassinatos-de-transexuais-23234780>, acesso em 29/07/2019.

de significado sob os quais está suspenso o mundo, ou seja, existem uma lista finita de sexualidades disponível em um “catálogo” que, por sua vez, foi forjada nas relações sociais, tendo nessa perspectiva, uma história, se tornando, portanto, um construto sociocultural (LOURO, 2014).

Se expressa também que o que se entende socialmente por ser heterossexual e homossexual transpassa a dimensão de como o indivíduo expressa a sua sexualidade e abraça outras dimensões da vida, como, por exemplo, como cada sexualidade deve ser, proceder, viver. Logo, uma pessoa heterossexual pode sofrer as mazelas do preconceito caso alguma esfera da sua vida seja identificada como “desviante” ou homossexual, por exemplo, meninas jogarem futebol ou não se depilarem, e meninos gostarem de dançar ou preferirem brincar com outras meninas.

É interessante notar, embora não se trate de algo a ser elogiado, que, muitas vezes, o desvio da heterossexualidade em si não é um “problema” tão grave desde que o indivíduo homoafetivo não transpasse o espaço que socialmente foi destinado para ele. O discurso que, muitas vezes, circula socialmente é que o preconceito não existe e que o(a) homoafetivo(a) pode ser o que quiser, desde que não expresse a sua sexualidade, ou seja, não demonstre o seu afeto publicamente e que busque se enquadrar em uma postura heterossexual, o que contempla diversas áreas, como a sua linguagem, a sua vestimenta, a sua forma de andar, as profissões a escolher etc.

A identidade homoafetiva, igualmente, tem sido relacionada ao profano, ao pecado, ao irreconciliável, à perversão, à corruptibilidade. Ela está sendo, historicamente, construída como uma fonte de aberração, de insanidade mental, de pecaminosidade, de comicidade e, muitas vezes, de não-humanidade. Nesse sentido, sob a ótica de uma perspectiva multicultural inclusiva que valoriza as diferenças e busca a plena incorporação de indivíduos em todas as esferas das sociedades - inclusive, nas escolas -, se faz necessária a desconstrução desses preconceitos.

Ressalta-se também que o fato de existirem uma opção de identidades sexuais disponíveis dentro daquilo que foi socialmente produzido na história da humanidade, não permite a alguém afirmar que a sexualidade é uma questão de escolha, visto que existe uma série de fatores de ordem biológica, psicológica, sociais e culturais que fazem alguém se inclinar para uma e/ou outra identidade sexual, logo, o melhor termo a ser empregado é orientação sexual e não opção sexual. Essa forma de pensamento é positiva, pois vai contra outro grande equívoco que afirma que a homossexualidade é um comportamento optado por pessoas lascívias e promíscuas, e, por ser um comportamento, este poderia ser evitado ou não praticado, caso assim se quisesse.

Tal crença equivocada apenas corrobora para a personificação da pessoa homoafetiva como desviante, o que, por sua vez, contribui para a existência e perpetuação das chamadas homofobias, ou melhor, heterossexismos, que é o preconceito dirigido aos(às) homossexuais, sendo mais bem definido por Louro (2014, p. 32), que embasada na perspectiva teórica de Judith Butler, a define da seguinte forma: “A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda de gênero, ou seja, o terror de não ser mais considerado um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’”. Por isso tudo, tal autora afirma que é “crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura de gênero” (LOURO, 2014, p. 32).

O uso do termo “heterossexismo” é usado nesse texto em concordância com Nardi e Quartiero (2012). Tais autor e autora apontam que o consagrado vocábulo “homofobia”, por utilizar o sufixo “fobia” (do grego *phóbos*, que designa medo, terror) expressaria uma doença de ordem mental. No entanto, a maioria de pessoas que expressam preconceitos e discriminações contra pessoas homoafetivas não o fazem por terem alguma psicopatologia, mas por terem caráter dúbio. Em suma, o termo “homofobia”, de certa forma, ameniza e até legitima a situação do(a) opressor(a), como se ele(a) oprimisse pessoas homoafetivas por ser mentalmente instável. Por tal razão, utiliza-se, nesse texto, o termo “heterossexismo”, que não patologiza o adjetivado.

A escola, enquanto uma instituição que representa um “pequeno mundo”, ou seja, um local aonde acontecem todas as vicissitudes da sociedade (VIEIRA, 2009), também é passível da existência de todo o tipo de preconceito, incluindo aqueles relacionados às sexualidades que fogem à norma socialmente instituída.

Infelizmente, embora existam políticas curriculares e ações afirmativas recentes que buscam anular ou, ao menos, reduzir o número de heterossexismos presentes nas escolas, bem como valorizar a identidade do(a) homoafetivo, como o programa Brasil sem Homofobia, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, relatos de preconceitos sofridos por pessoas homoafetivas na escola ainda são bastante comuns (LEITE, 2012). Cabe, portanto, reflexões teóricas e práticas que busquem propiciar que as escolas sejam locais seguros para pessoas homoafetivas, sejam elas discentes, docentes ou qualquer pessoa que perpassa o ambiente escolar. Para que tal realidade seja factível, é necessário que esforços sejam empreendidos desde a formação de professoras(es), pois serão elas(es) que

irão atuar na pluralidade da escola, logo, precisam ser formadas para atuar positiva e criticamente nesse espaço.

1.9 Etnia

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 218), em glossário anexado, definem etnia ou grupo étnico da seguinte forma:

Para as ciências sociais, em especial a Antropologia, a noção de etnia emerge após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição à noção biológica de raça que as ciências da natureza consideravam inadequada para tratar das diferenças entre grupos humanos. Etnia ou grupo étnico é um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos. Uma etnia ou grupo étnico se autodefine e é reconhecida por etnias ou grupos distintos da sociedade envolvente. O mesmo acontece com os indivíduos: pertence a uma etnia ou um grupo étnico quem dele se considera integrante e quem é reconhecido como a ele pertencente pelo grupo e pela sociedade.

Nessa perspectiva, três conceitos-chave emergem da etnia: cultura, comunidade e identidade imaginada. Cultura aqui é empregada no seu sentido antropológico, expressando hábitos, culinária, língua, rituais, sistema religiosos, mitologia, entre outros construtos criados, praticados e transmitidos socialmente (EAGLETON, 2011). Juntamente com o conceito de comunidade, a etnia emerge unindo pessoas que compartilham e dividem a mesma cultura, gerando um senso de pertencimento a um grupo.

Conforme já foi argumentado nesse trabalho, a cultura tem potencial para definir uma identidade (WOODWARD, 2014), isso é, a posse de dada cultura pode favorecer que certo indivíduo possa ser reconhecido como pertencente a um determinado grupo social. Porém, nem sempre essa identidade étnica provém do pertencimento real a uma cultura, visto que, por vezes, certa pessoa é relacionada a certa etnia ou nacionalidade apenas por ter antepassados que, efetivamente, viviam a cultura em questão.

Cria-se, assim, a possibilidade de diferentes pessoas, que nem ao menos se conhecem, serem identificadas como pertencentes ao mesmo grupo étnico. Tais grupos são relacionados a um certo conjunto de hábitos e conhecimentos, que, em certos casos, não existem mais, visto que certos grupos culturais não mantêm mais as suas tradições originais ou, simplesmente, foram extintos. Nesse sentido, tais pessoas compartilham uma identidade é imaginada (ANDERSON, 2008; WOODWARD, 2014; HALL, 2014).

No concernente a esse conceito, percebe-se que, por vezes, pessoas são identificadas como pertencentes ao mesmo grupo por terem alguma relação, às vezes bastante indireta, com algum acontecimento histórico que, na maioria das vezes, não presenciaram e não participaram. Mulçumanos, por exemplo, são relacionados aos ataques do 11 de setembro e sofrem estigmas por esse fato; e judeus compartilham entre si a conquista da Terra de Canaã, porém nenhum judeu vivo presenciou esse momento.

E suma, a identidade imaginada une, forçosamente, pessoas dentro de uma etnia, porém, tal identidade é gerada por fatos do passado que nem o “identificador” nem o “identificado”, de fato viveram, apenas imaginam (ANDERSON, 2008; HALL, 2005; WOODWARD, 2014). A etnia é, portanto, marcada culturalmente, definida socialmente e reforçada por fatos passados e imaginados.

Nessa perspectiva, diferentes grupos sociais podem ser definidos etnicamente. À guisa de exemplificação, a fim de se buscar didaticamente definir etnia, argumenta-se que brasileiros, em geral, compartilham uma cultura que, apesar de diversa, é encontrada *apenas* no Brasil. Semelhantemente, também dividem um passado que os identificam; logo, a nacionalidade possui uma marca étnica. Do mesmo modo, gaúchos, por exemplo, também compartilham, dentro da nacionalidade, uma cultura mais específica e um passado em comum, o que corrobora para que a etnia também se manifeste por meio da naturalidade.

A raça também se relaciona com a etnia, na medida em que, geralmente, grupos originais de pessoas não somente se assemelham no fenótipo, mas também possuem uma cultura em comum (vide os *Maasai*, por exemplo). Todavia, semelhantemente, a etnia é racial, pois grupos étnicos também são reconhecidos por traços biológicos (vide indígenas brasileiros ou aborígenes australianos). Apesar do aspecto racial perpassar as discussões sobre etnia, ainda se classifica um grupo étnico por sua cultura.

Nesse sentido, o número de grupos sociais que podem ser marcados pela etnia é grande, contudo, no Brasil, alguns grupos são mais distintamente étnicos que outros. Pode-se citar nesse bojo os ciganos, os quilombolas, os migrantes, os refugiados e aqueles que serão alvo dessa tese: as(os) indígenas.

Faz-se necessário, inicialmente, definir conceitos e buscar usá-los corretamente para, desse modo, fomentar uma discussão positiva no que tange à identidade indígena. Collet *et al.* (2014), explicam que o termo “índio” é equivocado e, portanto, deve ser evitado. Tal equívoco se deve ao

fato de que a lenda³⁷ conta que Cristóvão Colombo e seu grupo de marinheiros pensavam estar na Índia quando chegaram pela primeira vez à Pindorama e, nessa linha de raciocínio, os habitantes daquele lugar foram chamados de *índios*. Desse modo, o uso do vocábulo “índios” reforçaria um erro histórico e, de certo modo, criaria laços entre indo-americanos e indianos, povos completamente diferentes e sem conexão diretas, a não ser, o histórico de colonização. O termo “sílvicola”, ou seja, alguém relacionado à selva, também é pejorativo e tampouco adequado, visto que indígenas vivem em diferentes biomas, como cerrados, caatingas, litorais, pampas etc., bem como em cidades, inclusive nas metrópoles. O termo mais correto e o que é recomendado na literatura acadêmica é “indígena” que provém do latim, significando “alguém nativo de algum lugar”, “natural de alguma região”, “conjunto de povos primeiros”.

Percebe-se, em primeiro lugar, que tal termo não tem relação a determinado tipo biológico, mas somente ao fato de certo grupo ser nativo de certa localidade. Logo, os guaranis são indígenas no contexto brasileiro, mas os zulus também o são no contexto sul-africano, enquanto os Sami o são no contexto nórdico, e os Ainu o são no Japão, os Apache o são no contexto estadunidense e assim por diante. Todos os grupos citados são indígenas, porém, todos apresentam fenótipos diferentes.

Contudo, argumenta-se também que o termo “indígena” foi cunhado por ocidentais e, portanto, em uma perspectiva decolonial, poderia também ser criticado. O mais correto seria, possivelmente, adotar a definição de si mesmo cunhada por cada grupo indígena. Os indígenas Guaranis Mbyas da Tekoa Sapukai de Bracuhy, aquela visitada para a escrita do presente trabalho, por exemplo, se definem como *Nãndeva ekuéry*, isto é, “todos nós os que somos”.

Do mesmo modo, segundo Collet *et al.* (2014), explicam que o termo “tribo indígena” também é equivocado, pois, tribo, segundo a Antropologia, se refere a um tipo de organização social, na qual um líder reúne um agrupamento de pessoas por objetivos específicos, como guerra ou dominação. Como nenhum grupo indígena, no Brasil, tem tal tipo de organização, o termo “tribo indígena” simplesmente é equivocado, sendo mais bem alocável o termo “povos indígenas”, para designar um grupo de pessoas, ou aldeia indígena, quando se quer se referir às comunidades os(as) indígenas.

³⁷ Usa-se a expressão “lenda” porque existe controvérsias se, realmente, Colombo pensava estar na Índia ou se, na verdade, a coroa espanhola já sabia da existência de terras não colonizadas e solicitou que Colombo viesse checar a informação.

A utilização do termo “povos indígenas” no plural é substancialmente necessária visto que, assim, pode-se melhor conceber que, especialmente no caso brasileiro, os diferentes povos indígenas não são iguais, ou seja, eles têm a sua própria cultura e língua. Em 2019, sabia-se que existiam, pelo menos, 305 povos indígenas no Brasil, cada qual com sua singularidade. Collet *et al.* (2014, p. 44) afirmam que

Em vez de um modelo homogêneo de “índios”, existem Xavante, Guarani, Kaiapó, Ashaninka, Pataxó, Xukuru, Kuikuro, Terena e muitos outros povos. Suas identidades são dinâmicas e forjadas na relação com outros povos, indígenas e não indígenas. Ao reconhecer a existência de diferentes povos, identificamos centenas de culturas, cada uma das quais com uma forma específica de organização social: povos que habitam em florestas e outros no Cerrado; que vivem da pesca ou da caça; cujas musicalidades são diversas; que têm tipos de moradia e modelos familiares distintos etc. Os Xavante, por exemplo, que vivem no Cerrado mato-grossense, orgulham-se de ser exímios caçadores, mas não se espere muito quando saem para pescar de barco, porque provavelmente não terão o mesmo êxito que os Kuikuro, do Alto Xingu. Estes são conhecidos, entre outras características, por serem navegadores habilidosos, pescarem com facilidade e conhecerem como ninguém os mistérios dos rios de sua região. Os Kuikuro, em compensação, enfrentariam dificuldades no Cerrado...

Outros dados quantitativos também emergem da discussão sobre as(os) indígenas brasileiras(os). No censo brasileiro de 2010, 833.857 se autodeclararam indígenas, um número pequeno em comparação com o quantitativo de 190.732.694 pessoas levantado nesse censo. Sobre essa questão, vale lembrar que, em 1500, estima-se que existiam 15 milhões de indígenas no Brasil e a diminuição desse quantitativo em 510 anos se deu por meio de um verdadeiro genocídio indígena, empreendido pelo colonizador.

No que se refere à realidade do Rio de Janeiro, estado no qual a presente tese foi desenvolvida, esse censo apontou para a existência de 15.894 indígenas autodeclarados em tal região, o que é somente 0,1% da população do estado e 1,9% da população indígena no Brasil. O número aparentemente ínfimo de indígenas no Rio de Janeiro não deslegitima a feitura da pesquisa, mas, pelo contrário, a corrobora, pois o multiculturalismo vai, justamente, em encontro às minorias (MOREIRA; CANDAU, 2014; CANEN, 2012).

Tais minorias étnicas ainda sofrem os estigmas que surgiram do período colonial, que rotulam o(a) indígena dentro de moldes discursivos. Se diz, por exemplo, que todos(as) os(as) indígenas vivem nus(nuas) e em florestas, que todos(as) cultuam Tupã, que vivem em ocas, que são primitivos(as) e preguiçosos(as), e que têm um território maior do que precisam (COLLET *et al.*, 2014).

Esses estereótipos são equivocados, uma vez que, na contemporaneidade, marcada pelo hibridismo e apropriação cultural (HALL, 2005), muitos(as) indígenas foram assimiladas(os) pelo restante da sociedade e, nessa perspectiva, adquirem hábitos ocidentais, como o de se vestir. Embora se fale cotidianamente que a(o) indígena “genuína(o)” precise manter o hábito de andar nu, o que realmente constitui a(o) indígena é o pertencimento a uma dada comunidade e a um passado imaginado em comum; logo, assim sendo, é totalmente possível que indígenas trajados(as) de forma ocidental se autodeclarem indígenas. Nas observações feitas na Tekoa Sapukai de Bracuhy, percebeu-se que todas(os) as(os) Guarani Mbya que lá residiam, adultas(os) e crianças, vestiam-se de roupas comuns, trajando vestes especiais somente em dias de cerimônias solenes.

De fato, entre as religiões indígenas brasileiras, há aquelas que cultuam Tupã, porém, afirmar que que Tupã é o deus dos indígenas também é um erro, pois tal divindade pertence somente à cultura tupi-guarani. Realmente, os Guarani Mbya que residem nas tekoas, em geral, cultuam deidades, tais como Nhanderu Tenonde, Nhanderu Nhamandu, Nhanderu Jakaxy e Nhanderu Tupã, contudo, cada etnia indígena possui sua própria cosmovisão e panteão de deidades, que, não necessariamente, incluem as entidades citadas.

Nota-se, portanto, que existem muitas percepções equivocadas relacionadas à identidade indígena, logo, faz-se necessário que a educação, por meio da escola, venha a desconstruir tais visões equivocadas e colaborar para que os(as) nativos(as) brasileiros(as) sejam respeitados(as) e valorizados(as) por toda a sociedade.

No meio musical, existem estereótipos específicos relacionados à musicalidade indígena. Priolli (2013, p. 118), em livro clássico da teoria musical brasileira, classifica o canto indígena como “estridente e monótono”, acompanhada de “instrumentos ruidosos”. Em oposição a autora classifica os cânticos dos jesuítas, ou seja, dos colonizadores, como “serenos, melodiosos e [...] cheios de sentimento”. Não se ignora também que este livro, por vezes, se refere aos(às) indígenas como “selvagens”.

Todavia, alguns pesquisadores têm empreendido esforços para prover uma visão positiva da musicalidade indígena, inclusive, no ambiente escolar. O livro “A Floresta canta!” (PUCCI; ALMEIDA, 2014), é um exemplo de material que contém músicas indígenas brasileiras de diferentes procedências, incluindo músicas Guarani Mbya. Vale ressaltar que o livro foi produzido tendo como base uma expedição feita pelas autoras em terras indígenas na Amazônia

brasileira, e conta também com fotos, áudios das canções e comentários sobre a cultura de cada povo.

Sem ignorar esta obra, bem como outras que têm o mesmo intuito, a presente tese buscou se focar somente na cultura e musicalidade dos Guarani Mbya, principal povo indígena que habita a cidade do Rio de Janeiro, local onde se darão as aulas de Música multiculturalmente orientadas que serão analisadas pela presente tese. Para tal, foram feitas imersões na aldeia Sapukai de Bracuhy, com autorização dos líderes da aldeia, além de uma entrevista com um *karai* (espécie de liderança da aldeia) e professor, que será analisada no capítulo III.

Não cabe a esta pesquisa detalhar a cultura Guarani Mbya, visto que, além de fugir do escopo do trabalho, isso não se faz necessário, pois já existem diversas pesquisas empreendidas com tal objetivo, tais como Testa (2008), Marques *et al.* (2015), Macedo (2013), Borges (2002) e Campos *et al.* (2017). Ressalta-se aqui somente o papel central da espiritualidade na cultura guarani e como a música aparece como uma expressão do sagrado. Em cada *Tekoa* (aldeia), se encontra uma *opy*, ou seja, uma casa ritual ou casa da reza, na qual os *xeramõi* (pajés) dirigem os diferentes rituais, sempre por meio da música.

A música também é usada como uma forma de socialização, visto que os jovens precisam aprender a tocar instrumentos e cantar, para que possam se apresentar quando forem visitar algumas aldeias. Para tal, a música é ensinada aos jovens pelos mais velhos de forma oral e modelar.

Reforça-se também que os Guaranis usam a música como uma forma de manter as suas tradições e sua língua, isto que todo ritual Guarani *Mbya* é sempre marcado pela presença de músicas nativas. Além do canto, esses rituais são acompanhados por instrumentos sagrados, como o *mbaraka* (uma espécie de violão de cinco cordas) e a *rawe* (um tipo de rabeca de três cordas), *mbaraká mirĩ* (chocalho feito de cabaça ou palha, cujo som é produzido por sementes ou conchas que ficam no seu interior), *anguapú* (tambor feito de tronco de árvore totalmente escavado transversalmente e que tem uma das suas extremidades revestida com coroa de animal), *takuapu* (uma taquara de aproximadamente um metro, que é oca, e que tem o seu som produzido via batidas no chão), *oky ranga* (conhecido popularmente como pau-de-chuva), *popygua* (claves feitas de madeira de lei), *mimby reta* (semelhante à flauta de pan andina), *mimby marae'y* (semelhante à flauta doce), entre outros.

1.10 Religiosidade

Na perspectiva da identificação, emergem também a religiosidade e a espiritualidade. Enquanto a religiosidade está relacionada ao pertencimento a um grupo religioso e à obediência de suas doutrinas, a espiritualidade é um termo mais amplo, que indica a relação que certo indivíduo tem com temas cosmológicos, metafísicos, espirituais e/ou transcendentais (SAAD *et al.*, 2001). Em suma, toda religião possui sua forma de espiritualidade, mas nem toda espiritualidade é religiosa.

Embora o termo “espiritualidade” seja mais amplo e contemple mais possibilidades, o termo “religiosidade” foi escolhido para a pesquisa, por alguns motivos. Primeiramente, a espiritualidade, enquanto produto líquido e pós-moderno, é de difícil definição e categorização, sendo que algumas formas de espiritualidade são extremamente subjetivas e relacionadas somente com a forma pela qual poucos sujeitos compreendem o mundo. A religião, por sua vez, é mais facilmente perceptível, tendo em vista que existe – embora seja numeroso – um número limitado de possibilidades “disponíveis para escolha” e, em geral, algumas se destacam em relação às outras, pelo seu número de adeptos(as) e/ou poder político que detêm.

Dissertar academicamente sobre religião e religiosidade é um desafio, pois o limiar da intolerância é tênue e facilmente traspassável, e a intenção desse trabalho é justamente contribuir para que todas as manifestações religiosas sejam respeitadas.

Para se tecer considerações pertinentes sem, contudo, deixar de se estabelecer críticas necessárias, as atividades sociais de motivação religiosa foram estudadas, analisadas e descritas, nem como verdades absolutas nem como mitos, mas como fenômenos sociais e formas de cultura, lembrando que cultura pode ser definida como produtos humanos com significados que transcendem o produto em si (EAGLETON, 2011). Ou seja, a religião que um indivíduo professa – ou o fato de ela não confessar nenhuma religião – indica aspectos que transcendem o “sagrado”. Professar certa religião significa, por exemplo, abster-se de certos alimentos, lugares, bebidas, palavreados. Significa também as profissões que certa pessoa pode seguir, as roupas que pode vestir e a forma que ela deve se portar.

Nesse sentido, sugere-se o uso do termo “religiosidade”, que pode ser definido como os desdobramentos sociais e políticos que são oriundos da forma pela qual uma pessoa exerce a sua espiritualidade e/ou religião. Usando outros termos, a religiosidade seria a prática social da

religião, em determinados contextos e visando certos fins. A religião é sagrada, mas a religiosidade é política.

A identidade religiosa também está marcada de estereótipos: algumas, sob determinados contextos, são vistas como santas, outras como diabólicas, outras como dotadas de grande intelectualidade, ainda há algumas identidades a quem a religiosidade atribui estigmas de pouca inteligência. Em outras palavras, a religiosidade contribui para a posição do sujeito no mundo, bem como para a percepção de como outras pessoas podem ver tal sujeito.

Assim sendo, compreender a religiosidade, isso é, a prática social da religião, enquanto cultura, possibilita que as críticas, caso se apresentem como necessárias, sejam direcionadas às práticas de certos indivíduos, suas repercussões e consequências na sociedade, e nunca a uma divindade, a um credo ou a uma religião.

Pensar religiosidade como cultura possibilita também perceber que as religiões também podem ser hierarquizadas e, por conseguinte, seus professantes são passíveis a galgar oportunidades ou sofrer preconceitos e discriminações por conta da sua prática religiosas. Isso se dá, entre outros motivos, porque cada religião possui um diferente nível de poder na sociedade que, em geral, está relacionado ao número de professantes que possui.

Aponta-se que, em geral, a religião com maior número de adeptos(as) em certo país também desfruta de maior poder de decisão das dinâmicas sociais. Hall (1997a, p. 31) indica que “[q]uanto mais importante – mais ‘central’ – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam”. É interessante notar que, embora no Brasil a identidade normativa esteja relacionada a professantes do cristianismo, cristãos(ãs) podem sofrer preconceito, serem perseguidos e mortos em países em que são minoria. Contudo, em geral, o cristianismo é normativo nas sociedades ocidentais.

Cria-se, portanto, uma ideologia cristã que perpassa toda a sociedade e influencia a vida, inclusive, de não cristãos. Nessa perspectiva, tal ideologia propaga, muitas vezes, o racismo epistemológico, fenômeno social caracterizado por atitudes preconceituosas contra o conhecimento produzido, valorizado e/ou transmitido por pessoas negras.

Nesse último quesito, infelizmente, as religiões de matriz afro-brasileira sofrem cotidianamente, por meio da demonização de seus orixás, desmerecimento de suas tradições, desvalorização de seus saberes, estigmatização de suas práticas e ataques morais, psicológicos e físicos aos(às) seus(suas) professantes. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, são frequentes

as reportagens que mostram terreiros e casas de santo atacadas por vândalos³⁸. Muitas são impedidas de funcionar e as(os) responsáveis pelas casas sofrem ameaças cotidianas³⁹.

É sabido que as religiões de matriz afro-brasileira são os maiores alvos de racismo religioso e intolerância, e tal fato é marcado expressivamente na segunda parte da pesquisa de Caputo (2006, 2008, 2012), que disserta sobre como as crianças de terreiro se relacionam com a escola. No que se refere ao contexto escolar, as crianças e jovens candomblecistas, que, fora da escola, mostraram-se tão orgulhosos de sua religião, apresentam outros tipos de discursos, como por exemplo, “[n]a escola é [...] muita zoação, não dá para aguentar” (CAPUTO, 2008, p. 172).

Como forma de autodefesa, a fim de evitarem preconceitos, muitos(as) optam por esconderem suas identidades, não assumindo que são candomblecistas ou afirmando, algumas vezes, serem católicas(os), a fim de sobrevivem à pressão ideológica cristã que habita o espaço escolar. Tem-se, nessa perspectiva, duas formas de sobrevivência que, infelizmente, muitos candomblecistas precisam enfrentar para poderem frequentar a escola: silenciamento e sincretismo, mas mesmo com essas estratégias, Caputo (2008, p. 171) conclui: “todas as [...] crianças e jovens sobre as quais conversamos anteriormente já foram discriminadas por pertencerem ao candomblé”.

Não se pode, também, deixar de remeter esse conjunto de intolerâncias, racismos, ignorâncias, discriminações e preconceitos ao processo colonizador, que impôs a religião do colonizador ao colonizado. Já foi apresentado nesse trabalho que, segundo Walsh (2012), um dos eixos da colonização é a colonialidade cosmogônica, ou seja, o silenciamento, apagamento ou subalternação de formas de crenças, religiões ou cosmovisões não ocidentais. Claramente, religiões e cosmovisões indígenas, africanas e afro-brasileiras sofrem com esse tipo de pensamento colonial.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que o candomblé é a religião cujos(as) praticantes mais sofrem preconceitos na cidade do Rio de Janeiro. Porém, não se pode pensar nos(as) candomblecistas como simples vítimas, indefesas, sem poder de reação. Pelo contrário, no âmbito da pedagogia e da educação, diversas correntes teóricas emergem como formas de propiciar vez e voz à cultura negra e aos processos pedagógicos que ocorrem nos terreiros.

³⁸ Segue matéria jornalística que discorre sobre o assunto: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/terreiro-de-candomble-em-madureira-atacado-pela-segunda-vez-em-quatro-meses-23712034.html>. Acesso em 29/09/2019.

³⁹ Segue vídeo que discorre sobre o assunto: <https://www.youtube.com/watch?v=FVzn6YxM-Lw>

Rodrigues Junior (2018), por exemplo, propõe uma “pedagogia das encruzilhadas”. Em suma, por meio de uma crítica ao fato de a pedagogia escolar se centrar nos saberes ocidentais, o autor sugere um caminho para a reconstrução do conhecimento escolar por meio dos saberes e dos conhecimentos afro-brasileiros. Nessa construção epistemológica, Exu, um orixá do candomblé, é apresentado como uma sabedoria, ou seja, como uma forma outra de se explicar e conceber a vida, divergindo dos saberes tidos como universais e dos binarismos fixadores, por meio de um pensamento que valoriza o movimento e a transgressão. Resumindo, a pedagogia das encruzilhadas vê as diferenças como algo iminente à vida e busca incorporar saberes e temporalidades da ancestralidade africana na educação escolar.

Semelhantemente, Oliveira (2005), propõe uma “Pedagogia dos Baobás”, também centrada na sabedoria tradicional africana. A Pedagogia dos Baobás afirma que é necessário propor um conhecimento sobre os(as) negros(as) e a cultura negra que não se limite às denúncias de racismo, mas inclua também o apontar para as potencialidades do conhecimento africano em si, e não somente, para o lugar do(a) negro(a) na educação. Recorda-se que “baobá” é uma árvore africana na qual, à sua sombra, histórias são contadas e a cultura africana era e continua a ser transmitida, portanto, a figura do baobá remete à sabedoria, ao ensino, à ancestralidade e à relação homem-natureza.

Dentro deste mesmo bojo, está a Pedagogia do Axé. Entende-se, no candomblé, o *asê* como uma espécie de energia vital, o sopro de Olorun- o criador - que possibilitaria a vida e, nesse contexto, Carvalho (2019) aponta que a Pedagogia do Axé buscar centrar-se em todas as tradições ancestrais africanas, como a feitura do círculo, o respeito à ancestralidade e sobretudo, o uso da tradição oral, meio pelo qual o conhecimento ancestral é transmitido, adquirido e perpetuado na ancestralidade africana.

Na perspectiva da Filosofia, mais propriamente, a Epistemologia, tem-se a Filosofia Afroperspectivista, centrada na sabedoria e pioneirismo africano, na corporeidade e no movimento. Nogueira (2011, p. 4) afirma que

A filosofia afroperspectivista está assentada sobre uma imagem do pensamento que pode ser apresentada em três teses básicas: 1ª) Pensar é movimentação, todo pensamento é um movimento que ao invés de buscar a Verdade e se opor ao falso, busca a manutenção do movimento; 2ª) O pensamento é sempre uma incorporação, só é possível pensar através do corpo; 3ª) A coreografia e o drible são os ingredientes que tornam possível alcançar o alvo do pensamento: manter a si mesmo em movimento.

Longe de querer esgotar todo o cabedal teórico que nasce nos terreiros e inundam as universidades brasileiras, os exemplos acima buscam mostrar que o(a) negro(a), ao ser covardemente transportado(a) para o Brasil, não trouxe consigo apenas a sua potência corporal, mas também seu conhecimento milenar, que foi capaz de resistir à violência simbólica do colonizador e de, contemporaneamente, abalar as estruturas e o tradicionalismo da academia.

Contudo, no âmbito da Música e da educação musical, não se percebe o mesmo movimento epistemológico. Espera-se, dentro das limitações e objetivos propostos para a presente tese, que os valores e a musicalidade candomblecista possam se fazer presente nas aulas de Música, como uma forma de se valorizar os saberes afro-brasileiros.

Primeiramente, é importante definir e delimitar o que aqui se entende por candomblé. Pensa-se o candomblé, como um substantivo coletivo, que abrange diferentes manifestações religiosas de origem africana, tais como Candomblé Jeje, Candomblé Angola, Candomblé Ketu-Nagô, Jurema, Quimbanda, Xangô do Recife, Batuque, Tambor de Mina etc., que chegaram à Pindorama via processo de escravidão, que, *a posteriori*, foram ressignificadas no território brasileiro, e que possuem em comum algumas características, como o culto aos ancestrais divinizados - conhecidos como orixás, voduns ou nkisi - que manifestam aos fiéis via transe mediúnico, que é proporcionado por meio da música (FONSECA, 2002).

Pensar o candomblé como um coletivo de manifestações religiosas fortalece o entendimento de que tal religião não é um bloco monolítico, mas sim que existem diferentes segmentações dentro do culto candomblecista que estão diretamente relacionadas com a origem geográfica das pessoas escravizadas que trouxeram o axé para o Brasil. Cada uma dessas segmentações são chamadas nações do candomblé e cada uma delas, além da origem geográfica, terá idioma, toques de atabaque e liturgia diferentes (FONSECA, 2002).

No Brasil, existem três nações principais: A Ketu ou Ketu-Nagô, a Jeje e a Angola. A nação Ketu tem origem nas civilizações sudanesas, utiliza o iorubá como idioma e cultua os Orixás. Os correligionários da nação Jeje, que têm origem em Daomé, atual Benin, comunicam-se via língua ewe-fon nos cultos e reverenciam os Voduns. Finalmente, a nação Angola é proveniente da Angola e Congo, utilizam o umbundo e o kimbundo como línguas e veneram os nkisi. Essas são apenas as diferenças mais marcantes, pois ainda existem outros pontos de divergência cuja distinção não é da alçada desse trabalho.

No candomblé em geral, a música é utilizada como uma linguagem pela qual se é possível se comunicar com o divino. É uma espécie de transporte metafísico que direciona os ancestrais divinizados para o corpo do medium. Nessa perspectiva, o toque a percussão pode ser entendido como uma espécie de prece que busca convocar um orixá, vodun ou nkisi para aquele espaço, pois cada um deles(as) poderá aparecer no terreiro por meio de, entre outros aspectos litúrgicos, de um toque específico dos instrumentos de percussão.

Dentre os instrumentos utilizados nos cultos Keto, se destacam o trio ilús (atabaques): o Rum (maior e mais importante), o Rumpi (o mediano) e o Lê (menor). Nas celebrações, tais instrumentos de percussão não podem ser tocados por qualquer pessoa⁴⁰, mas somente por sacerdotes designados pelos orixás para a função, que são os alagbês e os ogans.

É importante ressaltar que ser alagbê ou ogan não sinonimiza diretamente com o papel de “músico” das casas de santo. Na verdade, ogan seria uma nomenclatura genérica para diferentes funções masculinas dentro de um terreiro, como a zeladoria, a preparação de encantamentos com ervas, feitura do sacrifício de animais etc. Contudo, embora a música não seja a única função do ogan, ela também pode se constituir em uma das suas atividades.

Nessa perspectiva, emerge a figura do alagbé, ou seja, o principal tocador de atabaque de uma casa e responsável pelo Rum. Por meio da sua música, diferentes orixás emergem nas cerimônias e apresentam suas coreografias, logo, existe uma correspondência direta entre os passos do orixá e o ritmo dos atabaques.

O toque do Rum do alagbé também comanda os toques do Rumpi e do Lé, que são tocados por ogans aprendizes, e, desse modo aural, iniciado, muitas vezes, desde a infância⁴¹ e por meio de uma relação hierárquica entre aprendiz e mestre, se dá a formação dos novos ogans. Trata-se de uma educação musical dos terreiros, que, apesar de acontecer no cotidiano, de forma informal e natural, é extremamente rígida, pois aos ogans e aos alagbês não é permitido errar durante as cerimônias religiosas, pois qualquer dessincronia rítmica atrapalha inteiramente na dinâmica do culto. Segundo (CARDOSO, 2006), o trio de ilus, juntamente com o gã (agogô de metal) se constituem no quarteto instrumental elementar dos cultos do candomblé.

⁴⁰ Segundo as entrevistas feitas com candomblecistas, que serão mais bem tratadas no capítulo III, essa restrição vale apenas para ambientes de culto. Em dinâmicas de ensino de Música em salas de aula, qualquer um(a) pode tocar os atabaques.

⁴¹ Caputo (2012) narra que é normal ogans serem suspensos aos 4, 5 anos de idade, ou seja, são crianças da educação infantil.

Além desses dos ilus, outros instrumentos comuns na música popular brasileira, como o caxixi, o afoxé, o xequerê, o pandeiro, o berimbau e o pandeiro também podem fazer parte das cerimônias candomblecistas.

É interessante também ressaltar que esse rigor da educação musical do terreiro formou vários percussionistas de renome no mercado fonográfico nacional, como Carlinhos Brown e Márcio Victor, logo, vale a pena analisar as dinâmicas da educação musical de terreiro e incorporar a sabedoria musical ancestral africana para valorizar tal cultura, dar representatividade aos(as) estudantes candomblecistas presentes nas escolas e cumprir a Lei 10.639/2003, sem deixar de formar musicistas de alto nível.

Finda-se aqui a elucidação teórica de categorias identitárias relevantes para o multiculturalismo, a saber, raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade. Contudo, emerge uma questão: poderia o autor dessa tese, sendo um homem cisgênero, cristão, heterossexual, *jurua*, cristão e que, embora negro, não tenha suficiente posse da cultura de origem negra, pesquisar sobre a identidade da mulher, das pessoas homoafetivas, dos(as) Guaranis Mbya, dos(as) candomblecistas e das pessoas negras? Essa questão será respondida no próximo subtópico

1.11 Considerações finais sobre o capítulo

O presente capítulo buscou discutir conceitos caros ao multiculturalismo. Primeiramente, Buscou-se argumentar também que, via certos procedimentos éticos e metodológicos, é possível que pessoas “normativas” empreendam pesquisas multiculturalmente orientadas.

Feito isso, alguns pontos concernentes às tendências e aos objetivos do ensino de Música foram apresentados. Foi também argumentado que a cultura, mais do que hábitos e costumes, expressa uma rede de significações. A identidade, por sua vez, é o elo que une o social e o psíquico, possibilitando que alguém seja o que se “é”, embora esse “ser” esteja em constante modificação. Semelhantemente, foi argumentado que o currículo escolar não é um campo neutro, mas sim um espaço de disputas entre diferentes grupos sociais, que se esforçam para que suas culturas e identidades se façam presentes na dinâmica escolar.

Apontou-se também que o multiculturalismo na educação, definido como um campo político e teórico pode se constituir em uma interlocução entre os conceitos de cultura, identidade e currículo.

As abordagens multiculturais, a saber: folclórica, humanista, crítica, decolonial e pós-colonial foram descritas. A percepção de que cada abordagem tem potenciais e limitações culminou a proposta de uma sexta abordagem: a inclusiva, que busca reunir o lado positivo de cada abordagem e utilizá-lo estrategicamente.

Os conceitos de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade foram apresentados e mostrou-se a importância de se buscar valorizar a identidade, história, cultura e saberes de pessoas negras, mulheres cisgêneras e transgêneras, pessoas homoafetivas, indígenas e candombecistas.

Por fim, ressalta-se o lugar do multiculturalismo no ensino de Música. Nesse contexto, o próximo capítulo terá como objetivo verificar como a produção acadêmica nacional e internacional tem tratado sobre o tema do multiculturalismo e de áreas do seu interesse (raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade) na educação musical.

II

GÊNERO, RAÇA, SEXUALIDADE...O QUE A EDUCAÇÃO MUSICAL TEM A VER COM ISSO?

2.1 Considerações Iniciais

O presente capítulo tem como objetivo identificar e analisar trabalhos acadêmicos que dissertam sobre a relação entre o multiculturalismo e a educação musical, explicitando a necessidade de se discutir criticamente as tensões existentes entre o ensino de Música, o multiculturalismo e tópicos do seu interesse, a saber: raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade.

Na perspectiva de que, para a efetivação de uma educação multicultural, “cabe sugerir princípios norteadores de estratégias pedagógicas efetivas” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 29), tal levantamento buscará não somente conhecer como a academia tem empreendido pesquisas relacionadas ao multiculturalismo na educação musical, mas também reunir princípios norteadores que poderão culminar em práticas docentes multiculturais em aulas de Música.

Obviamente, o presente trabalho não é o primeiro a discutir como a teoria multicultural se converte em práticas docentes. Canen e Moreira (2001, p. 29) apontam como princípios para o multiculturalismo em ação 1) a Representação das identidades culturais presentes na sala de aula no processo educativo; 2) a percepção do multiculturalismo como algo que transcende um adendo curricular, se constituindo, portanto, enquanto um item discutido em todo o currículo sob a ótica das diferentes disciplinas; 3) a concepção do diálogo enquanto elemento delineador de práticas curriculares multiculturalmente orientadas e 4) a importância do desenvolvimento de aspectos

afetivos nos(as) docentes em formação, ou seja, mais do que um conjunto de saberes, o(a) novo(a) docente deve ser sensibilizado por um conjunto de valores.

Mais propriamente na área da Música, Santiago (2015), Santiago e Monti (2016), Santiago (2017) e Santiago e Ivenicki (2018) apontam cinco eixos norteadores para uma educação musical multicultural: 1) a valorização da musicalidade do(a) educando e de sua comunidade; 2) a ampliação dos horizontes culturais do(a) educando, por meio de um repertório formado por músicas que não fazem parte, *a priori*, de sua cultura; 3) o esforço da parte do(a) docente em frear seus gostos e preconceitos para que diferentes gêneros musicais se façam presentes nas aulas de Música; 4) a proposta de uma educação musical crítica, que busque desconstruir preconceitos e discriminações relacionados às diferentes identidades e 5) adoção de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades dos(as) estudantes e dos fatos que ocorrerem no desenrolar das aulas e/ou do ano letivo. Nessa perspectiva, tais itens foram levados em consideração no momento da estruturação do programa curricular desenvolvido para a presente tese, porém, também se buscou por outros princípios norteadores para complementarem esses aqui descritos.

Como resultado, foi perceptível que a literatura acadêmica muito tem a oferecer no que se refere à identificação de princípios norteadores para aulas multiculturais. Tais princípios estão listados no final do capítulo e, no próximo subtópico, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para identificá-los.

2.2 Caminhos percorridos

Dentro da classificação proposta por Randolph (2009), a revisão bibliográfica feita para essa tese teve foco na análise de resultados de pesquisas sobre determinado tema - a saber, multiculturalismo na educação musical - com objetivo de integrar o campo por meio de uma pesquisa que reuniu e analisou diversos trabalhos sob o mesmo prisma teórico

Não houve a intenção de tal análise se manter neutra, antes, pretendeu-se durante toda a tese defender um ensino de Música multiculturalmente orientado. Logo, a presente revisão optou pela exposição de posição. Como os limites temporais que tensionam a escrita da tese impuseram uma seleção de periódicos específicos que representassem o universo do tema, pode-se afirmar que a revisão foi feita por meio de uma amostragem representativa. A revisão se organiza por

conceituação, ou seja, após o levantamento dos trabalhos, buscou-se características de semelhança entre eles, o que possibilitou a criação de categorias explicativas. Por fim, espera-se que o público em geral possa acessar tal revisão, porém, admite-se que o foco dela é alcançar professoras(es) e acadêmicos especializados.

Para se localizar e analisar trabalhos acadêmicos que discorressem sobre o tema do multiculturalismo na educação musical, buscou-se:

- a) Analisar criticamente e categorizar artigos que discorressem diretamente sobre multiculturalismo raça, gênero, sexualidade, etnia e/ou religiosidade com a educação musical, publicados em revistas “superqualis” (classificadas nos estratos B2, B1, A2 e A1 na avaliação de 2016) na área de Artes, sejam revistas nacionais ou internacionais, sem delimitação de tempo ⁴²;
- b) Buscar por trabalhos sobre multiculturalismo e questões de gênero, raça, sexualidade, etnia e religiosidade na educação musical em anais de congressos relevantes para a área de educação e educação musical, a saber, Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação de Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sem delimitação de tempo;
- c) Averiguar como assuntos relativos ao multiculturalismo, raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade estão presentes em teses e dissertações sobre educação musical defendidas no Brasil.

No que se refere à escolha das revistas analisadas, preferiu-se focar em revistas dos estratos mais elevados porque entende-se que em tal nível de avaliação se concentram os artigos produzidos com maior rigor metodológico e epistemológico, e, nessa perspectiva, tais artigos seriam os mais relevantes para a análise pretendida.

A área de Artes foi a única considerada por que, em geral, conforme já for constatado por Santiago e Ivenicki (2016e), a maioria dos pesquisadores da área de educação musical publicam seus textos em periódicos dessa área, porém, é interessante ressaltar que muitos periódicos de

⁴² Optou-se por não delimitar espaço de tempo para poder se obter um maior número de trabalhos em uma área que, até em nível internacional, não é explorada a contento.

outras áreas, como Educação e Sociologia, também são bem-avaliados na área de Artes, mas não necessariamente publicam artigos sobre educação musical. Nessa perspectiva, foram consideradas apenas revistas que tivessem publicado, ao menos, um artigo sobre educação musical, multiculturalismo e/ou as suas categorias analisadas por este trabalho - raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade - na educação musical.

Para localizar tais revistas, acessou-se o *site* da plataforma Qualis (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>), em meados do mês de setembro do ano de 2018. No campo ‘Evento de Classificação’, foi selecionada a opção ‘Classificação de Periódicos [no] Quadriênio 2013-2016’. Essa opção foi selecionada por ser representar a avaliação mais recente à época da escrita dessa tese. No campo ‘Área de Avaliação’, selecionou-se a opção ‘Artes’. Os outros campos foram deixados em branco, ao se fazer isso e clicar em ‘Consultar’, apareceu uma planilha em formato compatível com *Microsoft Excel* com todas as revistas classificadas pela CAPES na área de Artes.

Ao se abrir o arquivo, apareceram 960 revistas. Usando a ferramenta de ‘filtro’ do programa supracitado, conseguiu-se selecionar as revistas classificadas nos estratos ‘A1’, ‘A2’, ‘B1’ e ‘B2’, ou seja, justamente aqueles elegidos para serem analisados. Após isso, por meio de uma pesquisa realizada diretamente nos *sites* de cada uma dessas revistas, foi possível chegar aos artigos publicados que serviram como objeto de análise para a escrita desse capítulo.

Nesse contexto, foram levantados artigos nas seguintes revistas, as únicas que possuíam artigos interessantes para o tema tratado nesta tese, ou seja, artigos que relacionassem temas de interesse do multiculturalismo com a educação musical: Revista *Opus*; Revista *Orfeu*; Revista *Per Musi*; Revista da Associação Brasileira de Educação Musical; Revista *Música Hodie*; Revista *E-Curriculum*; Revista *Educação, Artes e Inclusão*; Revista *OuvirOUver*; *International Journal of Music Education*⁴³ e *Research Studies in Music Education*. Ressalta-se que nem todas as categorias identitárias contempladas por essa tese se faziam presentes em todas as revistas.

No que se refere a teses e dissertações, foram levantadas pesquisas relacionando as questões multiculturais e educação musical na Biblioteca Digital Nacional de Teses e

⁴³ Lembra-se que as revistas *International Journal of Music Education* e *Research Studies in Music Education* são revistas com conteúdo pago. Utilizou-se a assinatura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para se conseguir acessar os artigos de forma gratuita, porém, mesmo assim, alguns artigos continuaram inacessíveis. Porém, trata-se de um número pequeno de artigos publicados há quase vinte anos, em geral, ensaios teóricos.

Dissertações (BDTD) e no Catálogo CAPES de Teses e Dissertações. Buscou-se pelos termos: Raça, Gênero, Etnia, Religiosidade e Sexualidade e Educação Musical, bem como outros termos correlatados com essas questões (negro, preto, mulher, homem, feminismo, indígena, quilombola, religião, fé, espiritualidade, LGBT). Alguns trabalhos encontrados não estavam disponíveis para *download*, logo, foram desconsiderados nesta análise. Semelhantemente, os anais de congressos foram analisados diretamente via página na *internet* de cada evento.

Quantitativamente, entre artigos, teses, dissertações e trabalhos publicados em anais de eventos, obteve-se 142 trabalhos multiculturais sobre educação musical. A análise qualitativa, que será apresentada a partir da próxima seção, foi realizada por meio de análise de conteúdo, mais propriamente, via categorização (MORAES, 1999), ou seja, analisando o conteúdo de cada artigo sem se levar em consideração os contextos pelos quais eles foram produzidos, buscou-se por semelhanças entre eles, sendo possível, dessa forma, produzir categorias fixas, definidas por regras claras e mutuamente excludentes (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

As categorias criadas para alocar os trabalhos identificados foram: trabalhos multiculturalmente explícitos (vertente acrítica, *world music* e vertente crítica), trabalhos sobre raça (descritivos e críticos), gênero (descritivos e críticos), sexualidade (críticos), etnia (descritivos e críticos) e espiritualidade (descritivos e críticos).

Cada trabalho levantado foi lido, estudado e descrito, porém, a fim de poupar o(a) leitor(a) de uma leitura enfadonha, a presente tese apresentará a análise de um único artigo por categoria. Todavia, a(o) leitor(a) poderá ter a análise completa de todos os trabalhos levantados nos artigos produzidos para o curso e disponibilizados no seguinte *weblink*: <https://www.4shared.com/account/home.jsp#dir=20Hn57Y6>.

Os resultados sintetizados aparecerão a seguir.

2.3 Trabalhos multiculturalmente explícitos

As pesquisas acadêmicas tratadas nesse subtópico se caracterizam por serem classificadas como multiculturalmente explícitas, ou seja, por utilizarem o multiculturalismo como referencial teórico ou como um conceito central para a análise geral da pesquisa (CANEN, 2001). Para se chegar a esses trabalhos, também foram utilizadas como palavras-chave os seguintes conceitos: multicultural; multiculturalismo; interculturalidade; e diversidade cultural [na educação musical].

Os trabalhos foram classificados por categorização, o que possibilitou a criação de três categorias: trabalhos ancorados em uma vertente crítica do multiculturalismo (MC), trabalhos embasados em abordagens acrítica do multiculturalismo (MA) ou trabalhos na perspectiva da *world music* (WM). Tais categorias serão mais bem-discutidas em subtópicos específicos, por ora, cabe explicar que:

- a) Trabalhos que discutem criticamente as questões multiculturais, transcendendo a uma simples celebração das diferenças e combatendo os agentes que originam as desigualdades, foram classificados como críticos;
- b) Trabalhos que não buscam superar o histórico de preconceitos e discriminações da sociedade, e que não expõem as relações de poder existentes na educação musical e/ou que veem o multiculturalismo como sinônimo de uma realidade plural foram classificados como acríticos;
- c) Trabalhos que concebem o multiculturalismo na educação musical como uma simples adição de músicas oriundas de diferentes locais do globo foram classificados na vertente da *world music*.

Segue a tabela que expõe o quantitativo de artigos encontrados:

TRABALHOS SOBRE MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO MUSICAL					
REVISTA OU CONGRESSO	ESTRATO	TRABALHOS SOBRE MULTICULTURALISMO			
		MA	WM	MC	Total
Revista da ABEM	A1	-	-	1	1
Revista OPUS	A1	-	-	1	1
Música Hodie	A1	1	1	-	2
International Journal of Music Education	A1	10	16	5	31
Educação, Artes e Inclusão	A2	-	-	1	1
OuvirOUver	B1	-	-	1	1
E-curriculum	A2	-	-	1	1
Research Studies in Music Education	B1	4	3	1	8
ANPEd	A1	-	-	1	1
Anais da ABEM	A1	1	-	4	5
Teses e Dissertações	-	-	-	2	2

Total	16	20	18	54
-------	----	----	----	----

Tabela 1: Trabalhos multiculturalmente explícitos levantados

Poder-se-ia conjecturar, inicialmente, que revistas brasileiras pouco têm associado o tema do multiculturalismo com a educação musical, enquanto tal tema tem sido mais frequentemente tratado no exterior, mas tal análise seria equivocada, pois os periódicos internacionais analisados recebem artigos de todos os países, logo, estatisticamente, o número aparentemente alto de artigos publicados nas revistas internacionais reduzem-se caso ponderemos o universo total de artigos em relação ao número de países existentes.

Aponta-se também que pesquisadores(as) de países notadamente multiculturais, a saber, Estados Unidos, Austrália e Finlândia, destacam-se na publicação de artigos sobre multiculturalismo na educação musical, o que leva a entender que a demanda social influencia no tema das pesquisas universitárias, porém tal afirmação não é inteiramente verdadeira, pois se assim o fosse, haveria um número mais significativo de produções brasileiras sobre multiculturalismo e educação musical. Possíveis razões para esse número ínfimo no universo acadêmico brasileiro serão discutidas ao final desse capítulo.

No que se refere aos trabalhos publicados em revistas, congressos ou que são fruto de teses ou dissertações de programas de pós-graduação brasileiros, percebeu-se também que seis dos quinze trabalhos sobre educação musical multiculturalmente explícitos levantados são oriundos da dissertação de mestrado de Santiago (2017), o que corrobora para a afirmação que esse autor fez em tal dissertação: existem poucos(as) autores(as) no Brasil que têm utilizado o multiculturalismo como uma lente para se olhar a realidade do ensino de Música no Brasil.

Finalmente, tem-se a análise qualitativa feita para a presente tese, que apontou para três categorias de trabalhos multiculturalmente explícitos: 1) trabalhos aqui classificados na vertente do multiculturalismo acrítico; 2) trabalhos que utilizam o multiculturalismo no sentido de *world music* e 3) trabalhos ancorados no multiculturalismo crítico.

2.3.1 Multiculturalismo em uma vertente acrítica

Percebeu-se que um número significativo de trabalhos levantados (16 de 54, ou seja, 29,62% do universo total) que fazem alusão direta ao multiculturalismo e o utilizam como

elemento central no texto, podem ser classificados como “acríticos”, por atenderem a uma ou mais características listadas a seguir:

1) Utilizam o multiculturalismo de forma adjetiva: Conforme anunciado por Hall (2003b), o multiculturalismo pode ser visto de como uma ideologia, um campo teórico, que norteia o “gerenciamento das diferenças culturais”, mas, por outro lado, pode também ser visto como um termo qualitativo, um adjetivo: a sociedade “x” é multicultural. Utilizando esse pensamento, não estaria se afirmando que a sociedade hipotética da frase é governada por uma linha de raciocínio que busca valorizar as diferenças, mas sim, que ela é composta por pessoas provenientes de diferentes grupos culturais e/ou nacionalidades;

2) Tecem seus argumentos sem levar em consideração questões basilares do multiculturalismo crítico, como o combate contra os diferentes tipos de preconceitos e discriminações desde o seu foco; a denúncia de processos discriminatórios; a crítica a hierarquizações culturais; e defesa de minorias (McLAREN, 2000; CANEN; MOREIRA, 2001; CANDAU, 2006);

3) Não se dedicam em empreender ações e reflexões que intentariam modificar o *status* desigual da sociedade e promover, por meio da educação, a justiça social.

Nessa perspectiva, os trabalhos aqui classificados como acríticos, em geral, analisam certo aspecto do ensino de Música em locais plurais, seja uma escola ou um país, e verificam se tal pluralidade influencia na análise, sem, contudo, entender questões tipicamente críticas como: “Qual é a origem desta pluralidade?” “Ela é perpassada por preconceitos e discriminações?” “Como a educação musical poderia colaborar no gerenciamento dos choques e entrechoques culturais?” entre outras questões que poderiam ser empreendidas em uma análise crítica.

O que segue é uma análise de um artigo usado para exemplificar tal vertente. Lum (2017) discute a dificuldade de se pensar na identidade musical da Singapura, um país que alcançou sua independência somente em 1965, cuja língua oficial é o inglês, mas cujos cidadãos são, principalmente, de origem chinesa, malaia e indiana. Nesse contexto de pluralidade, surgem as questões: Qual seria a definição de música singapureana? Qual é a opinião das(os) compositoras(es) nascidos nesse país? E a visão das(os) professoras(es) de Música?

O multiculturalismo é explorado nesse artigo em uma perspectiva adjetiva, ou seja, configura uma localidade ou instituição cujos sujeitos que a perpassam são pertencentes a diferentes culturas e/ou nacionalidades (HALL, 2003b) Desse modo, Singapura é considerada

uma nação multicultural pelo autor por sua população ter origem distinta e por isso dificultar, de certa forma, entender o que seria a identidade singapureana.

Resumindo, o artigo de Lum (2017) explora as relações entre educação musical e nacionalidade no contexto de Singapura e carrega consigo um caráter levemente crítico, pois não trata as diferenças de forma celebratória ou vê a inclusão de diferentes músicas no repertório como possível solução para as demandas causadas pelas diferenças culturais, mas também não chega a colocar em xeque diretamente os preconceitos, discriminações e estereótipos relacionados à multiculturalidade existente em Singapura.

Nesse aspecto, surge questões: o fato de Singapura ter uma população que é oriunda de diferentes nacionalidades não cria nenhum tipo de hierarquização cultural? Pessoas que se identificam com a cultura chinesa, indiana ou malaia têm algum tipo de tratamento diferenciado? Como a educação musical no país em questão se posiciona em relação às musicalidades que compõem o currículo das aulas de Música na educação básica e na formação de professores(as)? Essas são algumas perguntas que uma abordagem multicultural plenamente crítica poderia fazer.

Apesar de se reconhecer a relevância dos trabalhos ditos “acríticos”, acredita-se que, por eles não combaterem os preconceitos e discriminações em sua gênese, a saber, o processo colonizador e as hierarquias socioculturais que dele surgem, tais trabalhos têm o potencial negativo de colaborarem para, indiretamente, manter as estruturas que reproduzem as injustiças sociais cotidianas. Mas, de certo ponto, a existência de trabalhos que reconhecem, mesmo que acriticamente, as diferenças culturais, se constitui em um ponto positivo.

2.3.2 Multiculturalismo no sentido de world music

No levantamento de trabalhos multiculturalmente explícitos, classificou-se 20 deles (ou seja, 37,04%) como pertencentes à vertente da *world music* que, em uma tradução literal, indicaria “músicas do mundo”.

Em geral, quando se pensa esse conceito sob a ótica da educação musical, ele indica o uso de um repertório formado por músicas provenientes de diferentes localidades do globo em aulas de Música. Um(a) professor(a) que visse a educação musical nessa vertente, poderia, por exemplo, pesquisar por músicas folclóricas da Argentina, Papua Nova Guiné e Albânia,

selecionar algumas mais condizentes com o conteúdo que deseja ensinar e ministrar as aulas aos(às) estudantes usando esse repertório global.

Tal termo ganha mais sentido nesse texto com o conhecimento de que Patrícia Shehan Campbell, uma das autoridades da área do multiculturalismo na educação musical afirma que *world music* seria um sinônimo de educação musical multicultural (CAMPBELL, 2002). Para reforçar o explicitado, indica-se que Stafford-Davis (2011) também afirma que, no contexto estadunidense, a educação musical multicultural tem sido denominada também de *world music*.

Portanto, percebe-se que diversas pesquisas e práticas de ensino de Música no mundo estão sendo implementadas com a perspectiva de que uma educação musical multicultural se dá por meio da simples e pura inserção de um repertório diversificado, por vezes “exótico”, proveniente de diversas áreas do mundo nas aulas de música. Não se pretende argumentar que a *world music* não é uma abordagem do ensino de música multicultural, mas se afirma que a educação musical multicultural em si não se limita a tal abordagem, visto que existem outras formas possíveis de se conceber um ensino de música multiculturalmente orientado (MIGON, 2015; ALMEIDA, 2009, LUEDY, 2011). Logo, a *world music* está contida na educação musical multicultural, mas não é sinônimo dela.

Vale também ressaltar que todos os trabalhos classificados como pertencentes à vertente da *world music* poderiam ser classificados como acrílicos, pois também atendem aos requisitos apontados no subtópico anterior, mas os artigos da *world music* se diferenciam por conceberem que o preconceito e os diversos tipos de discriminações podem ser combatidos pela pura inserção de música de diferentes culturas no currículo escolar (CAMPBELL, 2002). É notável também o pensamento defendido por essa linha de pensamento, que afirma que alguém, ao entender a música do outro, reforça o entendimento sobre a própria identidade (OMOLO-ONGATI, 2009).

Tais argumentos podem ser refutados: embora as pesquisas tratadas relatem que estudantes tendem ter uma atitude de respeito e aceitação às culturas que estudam por meio da Música (ABRIL, 2006), seria ingenuidade, sob um olhar crítico, acreditar que se pode reverter fenômenos sociais negativos sem abalar as estruturas que sustentam os preconceitos e discriminações. Essas questões estão tão arraigadas na sociedade que, dificilmente, poderão ser combatidas com eficiência com um simples repensar do repertório, embora essa atitude também seja importante.

No que se refere à *world music* poder reforçar a identidade de alguém, visto que se poderia “ver” a si mesmo quando se conhece o outro, argumenta-se que tal assertiva se baseia em um

pensamento moderno de identidade, que a concebe como um elemento fixo e imutável. Ao contrário, como já se argumentou, afirma-se que a identidade é fluida e passível de mudanças, logo, a música “do outro” pode muito bem se fundir à nossa identidade e se tornar, também, “nossa música”. Logo, tal perspectiva defendida pela *world music*, na verdade, apenas ignora a possibilidade de hibridismo e aumenta as barreiras entre culturas.

Outro “ponto diferenciador” entre a *world music* e a vertente acrítica é a preocupação com o repertório a ser ensinado. Em muitos trabalhos, é implicado que não seria suficiente que ele fosse “exótico”, mas também que ele fosse ensinado com autenticidade. Para ser autêntico, ou seja, não estereotipado, seria importante seguir alguns procedimentos, a saber: em caso de exemplos de gravações (som e vídeo) a serem mostradas em sala de aula, as músicas deveriam 1) ser executadas por artistas reconhecidos como aptos a representarem tal cultura pelos membros do grupo sociocultural que a originou; 2) ter como plateia membros de tal cultura; e 3) serem executadas no ambiente sociocultural de origem (uma aldeia indígena, por exemplo). Além disso, em práticas de sala de aula, nas quais os(as) estudantes irão tocar e cantar músicas de outras culturas, seria também importante 4) manter o idioma e o instrumental originais usados no ambiente sociocultural de origem; 5) demonstrar o devido respeito, por exemplo, em músicas religiosas ou que expressem luto e 6) explicar aos(as) estudantes(as) a função social e importância daquela música para aquele povo (OMOLO-ONGATI, 2009; KANG, 2016).

Não se critica diretamente nenhuma dessas práticas, pelo contrário, buscou-se considerá-las no desenvolvimento e implemetação do curso Música(s) no Plural. Todavia, nem sempre cumprir essa “lista de exigências” é factível. Nesse contexto, Kang (2016) sugere que os(as) docentes reflitam com as(os) estudantes as limitações de se reproduzir uma música de outra cultura autenticamente no ambiente escolar, visto que tal reflexão poderia ter caráter pedagógico.

Porém, uma característica marcante da vertente *world music* é o fato desta conceber as diferenças culturais como algo distante, alheio à comunidade a qual a escola está embasada. Quando se afirma que é preciso ensinar músicas de diferentes culturas para que os(as) estudantes sejam culturalmente sensíveis, está se afirmando que não existem diferenças locais. Tal percepção é criticada por teóricos como Candau e Russo (2010), que afirmam que em certos países, a interculturalidade começou a ser estudada com o advento das imigrações e que os estudos, nesses países, não reconhecem as diferenças dos “nativos”.

Questiona-se se, nos lugares onde a *world music* é empregada⁴⁴, todos têm a mesma religião, a mesma orientação política, se todos ouvem as mesmas músicas e ou compartilham a mesma sexualidade. A resposta para essa indagação é negativa, logo, as diferenças culturais existem mesmo em ambientes considerados ‘monoculturais’. Nessa perspectiva, pode-se trabalhar as diferenças com questões locais, o que corrobora para que os(as) estudantes percebam as diferenças como algo corriqueiro, e não como algo ‘de fora’, trazido pelos imigrantes.

Um possível fator para que muitos teóricos não reconheçam as diferenças em seus países é a “ausência” da diferença racial. Em outras palavras, a raça pode estar sendo vista como o único marcador identitário em muitos países, porém, recorda-se que as diferenças são multifacetadas e se expressam por diferentes marcadores.

Apesar dessas críticas, pode-se perceber que um número significativo dos trabalhos aqui identificados foi concebido sob esta perspectiva, sobretudo, trabalhos estrangeiros. O exemplo dessa vertente a ser citado no corpo desta tese é o trabalho de Precott, Li e Lei (2008) que discorre sobre um projeto denominado multicultural que buscou implementar em uma universidade dos Estados Unidos um curso de extensão que, com o apoio de uma universidade chinesa, buscava ensinar música tradicional desse país para universitários estadunidenses.

Algo interessante no artigo é o fato de que uma das justificativas para feitura de um projeto de ensino de música tradicional chinesa nessa universidade ser o perfil das(os) universitárias(os) nessa instituição: a maioria cabal era caucasiana e o projeto visava formar professoras(es) de Música sensíveis às diferenças musicais, sendo tal sensibilização o objetivo principal do projeto. Porém, uma perspectiva crítica questionaria, por exemplo, em que medida o ensino de música tradicional chinesa, de forma isolada de outras musicalidades, colaboraria para a sensibilização de diferenças não ligadas à identidade chinesa.

Também é curioso o fato desse artigo afirmar que o local no qual a universidade se situava não era plural e o curso trouxe “diversidade” para o campus. Vê-se, com isso, mais uma característica dessa abordagem: a percepção da diferença sob lentes do exotismo e folclorismo. Questiona-se, portanto: é possível haver total homogeneidade cultural em um lugar frequentado por diferentes pessoas? Todos professam a mesma religião? Todos são heterossexuais? Todos têm as mesmas origens? Não há nenhum negro? A diferença só se dá quando a cultura é “estranha”? Ou será que não se consegue ver a diferença dentro de si, mas somente no outro?

⁴⁴ Percebeu-se que essa vertente é fortíssima nos Estados Unidos da América, país onde se originou.

2.3.3 Multiculturalismo embasado na vertente crítica

Por fim, 16 dos 54 (29,62%) trabalhos multiculturalmente explícitos levantados foram classificados como multiculturais embasados em uma vertente crítica. O multiculturalismo crítico, assim como pensado por pensadores como McLaren (2000), Canen e Moreira (2001), Canen (2007, 2011), Candau (2008), Candau e Koff (2010) e Moreira (2001) supera uma postura de folclorismo e celebração das diferenças, ao não somente valorizar o múltiplo e o plural, mas também por combater diretamente os preconceitos e discriminações, revelando as estruturas que sustentam as desigualdade e as injustiças sociais, descortinado processos excludentes e propondo práticas docentes e currículos que incluam identidades marginalizadas e estereotipadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, por tais características, o multiculturalismo crítico e seus desdobramentos (multiculturalismo pós-colonial e decolonial) têm maior potencial para modificar o caráter excludente da sociedade, enquanto vertentes humanistas e folclóricas, isoladamente, apenas mascaram processos opressores⁴⁵ (McLAREN, 1997).

O artigo desta vertente que será pormenorizado é o trabalho de Abril (2006), que traz contribuições interessantes ao analisar duas abordagens de ensino de música multiculturalmente orientadas. Nessa pesquisa, dois grupos de estudantes foram submetidos a um ensino de Música utilizando um repertório global, porém, o ensino de um grupo foi focado em aspectos musicais e o ensino ministrado a outro grupo abrangeu também discursões sobre o contexto das músicas, informações sobre o país de origem, seus usos sociais na sociedade de origem, a linguagem utilizada e também discursões sobre estereótipos e preconceitos relacionados a essas culturas.

Ao final, os estudantes foram solicitados a escreverem o que aprenderem durante as aulas e foi concluído que os(as) estudantes cujo ensino se focou em aspectos estritamente musicais praticamente apenas responderam que aprenderam assuntos relacionados à teoria musical; porém estudantes do grupo cujo ensino também apresentou pontos contextualistas mostraram ter aprendido conteúdos relacionados à sensibilização cultural, respeito e tolerância a outras culturas.

⁴⁵ Embora se reafirme que abordagens folclóricas e humanistas pouco podem fazer em relação à superação das desigualdades, não se afirma que práticas típicas do multiculturalismo folclórico e humanista devem ser ignoradas, visto que cada vertente tem pontos positivos e negativos, limitações e possibilidades. Para mais informações sobre o papel de cada abordagem do multiculturalismo, leia Santiago e Ivenicki (2016a).

Em outras palavras, caso o objetivo seja também contribuir para a diminuição e/ou eliminação de preconceitos e discriminações, apenas utilizar um repertório global sem discutir questões críticas não parece ser uma atitude eficaz.

2.4 Trabalhos sobre raça e educação musical

No que se refere ao recorte “raça” e às suas relações com a educação musical, o quadro a seguir representa os trabalhos levantados. Apesar do tema do racismo ser um aspecto deveras presente nas sociedades contemporâneas e um tema muito tratado em outras áreas, como a educação e a Sociologia, o número pouco elevado de trabalhos sobre o tema sugere que se trata de um assunto pouco estudado pela área de educação musical.

A leitura dos trabalhos possibilitou a criação de categorias, ou seja, classificações nas quais os trabalhos se enquadram: trabalhos sobre raça com caráter descritivo e trabalhos sobre raça com caráter de resistência. Classificou-se como trabalhos descritivos aqueles trabalhos que, apesar de terem a raça como um aspecto central, apenas descrevem situações de ensino e aprendizagem de Música nas quais são perpassadas por agentes sociais negros ou têm a música de origem negra como destaque. Nessa categoria, a questão do racismo e da discriminação não são colocadas em xeque nem problematizadas.

Já os trabalhos considerados de resistência denunciam situações de racismo e se posicionam criticamente em relação ao papel subalternizado da pessoa negra na sociedade, além de apontarem os reflexos de tal subalternização nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de Música.

O quadro abaixo resume, em termos quantitativos, os trabalhos encontrados sobre raça e educação musical.

TRABALHOS SOBRE RAÇA NA EDUCAÇÃO MUSICAL				
REVISTA OU CONGRESSO	ESTRATO	TRABALHOS SOBRE RAÇA		
		RR	RD	Total
International Journal of Music Education	A1	3	4	7
Revista Orfeu	A1	3	-	3
Congresso da ABEM	A1	1	-	1
Teses e Dissertações	-	2	-	2
Total		9	4	13

Tabela 2: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘raça’ e educação musical

Os próximos subtópicos discorrerão sobre tais categorias, começando com os trabalhos de raça e educação musical em uma perspectiva descritiva.

2.4.1 Raça na perspectiva descritiva

Dos 13 trabalhos centrados na raça, quatro (30,89 %) foram classificados como trabalhos que discorrem sobre a temática da raça em uma perspectiva descritiva. É interessante notar que todos esses trabalhos foram publicados fora do Brasil, pelo *International Journal of Music Education*, o que parece indicar que tal temática tem sido analisada sob um parâmetro descritivo no exterior.

Novamente, ressalta-se que o determinante de um trabalho sobre raça em uma perspectiva descritiva é, como a nomenclatura indica, descrever uma situação na qual ocorrem processos de ensino e aprendizado de Música em que aparecem, como destaque, sujeitos negros ou a música de origem negra. Esses trabalhos não aparentam ter a intenção de discutir, denunciar ou problematizar situações de racismo.

Como trabalho típico dessa vertente, tem-se o artigo de Vanwellden e McGee (2007) que analisaram a influência da raça do regente e do estilo da música que ele rege na percepção que a plateia produz da performance desse profissional e do grupo por ele regido. Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: dois regents, sendo um negro e um branco, foram convidados para regerem duas músicas, uma música "clássica" e a outra "espiritual", que foram entoadas pelo mesmo coro. Tais performances foram gravadas. Observadoras(es) externas(os), todas(os) graduandas(os) em Música, avaliaram as gravações e pontuaram as performances, levando em consideração diferentes critérios, como o contato visual, as expressões faciais e a postura dos regentes, atribuindo notas de 1 a 5.

Como resultados, obteve-se que as notas maiores relacionadas à regência da música "clássica" foram dadas ao regente branco, enquanto as notas mais altas relacionadas à música "espiritual" foram dadas ao regente negro. A análise destes dados levou a autora e o autor a concluir que estereótipos raciais influenciaram na decisão, pois, possivelmente, os(as) avaliadores(as) consideraram a música "clássica" como música de pessoas brancas e músicas "espirituais" como músicas de pessoas negras.

Tem-se, portanto, um artigo genuinamente descritivo, ou seja, que descreve como pessoas de diferentes raças executam determinadas funções e como a sociedade e as percebe, sem, contudo, buscar discutir e combater estereótipos e preconceitos relacionados a tais ações e percepções.

2.4.2 Raça na perspectiva de resistência

Diferentemente dos trabalhos descritivos, os trabalhos de resistência, por meio de referenciais críticos e decoloniais, buscam desconstruir estereótipos relacionados à identidade negra, bem como discutir direta e abertamente temas ligados ao racismo e discriminação.

A publicação de Santos e Candusso (2015), escrita no contexto da Lei 10.639/2003, exemplifica essa categoria. Tal trabalho analisa um projeto bem-sucedido de música de origem negra em uma escola particular, constituída, majoritariamente, por estudantes brancas(os). Durante o projeto, o professor trabalhou músicas de blocos baianos que, em suas letras, tratavam da cultura afro-brasileira. Houve grande aceitação por parte das crianças que começaram a criar senso de identidade e apreciar outros padrões raciais. O sucesso da abordagem corrobora com a percepção de Candau (2008), que afirma que a educação multicultural é para todos(as), inclusive, crianças brancas e de escolas particulares.

2.5 Trabalhos sobre gênero e educação musical

No que se refere aos trabalhos que discutem as diversas relações que o gênero estabelece com a educação musical, percebe-se números superiores aqueles encontrados na análise de raça. A mesma classificação proposta para os trabalhos de raça e educação musical pode também ser utilizada em trabalhos sobre gênero e educação musical, ou seja, os trabalhos levantados foram classificados como trabalhos sobre gênero com caráter descritivo e trabalhos sobre gênero com caráter de resistência.

Os trabalhos sobre gênero com caráter descritivo comparam experiências de ensino e aprendizagem de Música vivenciada por homens e/ou mulheres, e meninos e/ou meninas. Tais análises demonstram como diferenças de gênero socialmente estabelecidas são incorporadas pela educação musical, mas, ao mesmo tempo, correm o risco de reproduzir estereótipos de gênero,

visto que esses artigos tendem a tratar tais diferenças de forma natural, ou seja, não analisam como elas se formaram social e culturalmente. Também é interessante notar que tais trabalhos apresentam uma concepção binária de gênero, ignorando a transgeneridade e outras formas de se ser que fogem à dicotomia homem/mulher. Em suma, ao se ler tais trabalhos, tem-se a impressão de que “o que está descrito aqui é assim e pronto”.

Já os trabalhos sobre gênero com caráter de resistência criticam as representações sociais sobre gênero e, sobretudo, por meio de um referencial feminista e/ou decolonial, problematizam e denunciam potenciais machistas que perpassam o ensino de Música. Tal enfoque tem maior potencial para que ações preconceituosas e estereotipadas sejam atenuadas ou completamente extirpadas da educação musical.

Apesar desse potencial, é notório que os trabalhos críticos sobre gênero aparecem em número muito menor do que trabalhos descritivos, e que o assunto “gênero”, de forma geral, é pouco tratado no Brasil, como se vê na Tabela 3.

TRABALHOS SOBRE GÊNERO EM EDUCAÇÃO MUSICAL				
FONTE	ESTRATO	TRABALHOS SOBRE GÊNERO		
		GD	GR	Total
Revista da ABEM	A1	1	-	1
IJME	A1	12	8	20
Per Musi	A1	-	1	1
RSME	B1	10	-	10
Teses e Dissertações	-	1	2	3
Total		24	11	35

Tabela 3: Quantitativo de trabalhos que relacionam “gênero” e educação musical

2.5.1 Gênero na perspectiva descritiva

Notou-se que existe um número significativo de trabalhos sobre gênero na perspectiva descritiva, sendo que a grande maioria deles foi publicada em periódicos estrangeiros. No total,

foram levantados 24 (68,60 % do total) de trabalhos nessa perspectiva, sendo que metade deles foram publicados no *International Journal of Music Education* e apenas dois deles no Brasil⁴⁶.

Um exemplo de trabalho de gênero em uma perspectiva descritiva que discorre sobre comportamento de estudantes/professoras(es) de Música é o artigo de Rose (2016). No contexto de ensino de Música na educação infantil, a autora analisou a diferença na capacidade apresentada por meninos e meninas em manter uma pulsação constante, com pés ou mãos, em músicas com andamentos lentos, médios e rápidos. Notou-se que meninas conseguem manter uma pulsação mais constante com as mãos e em músicas com ritmos lentos, enquanto meninos tem maior eficácia em ritmos médios e utilizando as mãos. Ambos meninos e meninas tiveram dificuldades em manter pulsações constantes com os pés.

Tem-se, portanto, um trabalho meramente descritivo, que apenas descreve como gêneros comportam-se de forma diferente em determinados contextos musicais, sem, contudo, levantar considerações críticas sobre tais diferenças de comportamento.

2.5.2 Gênero na perspectiva da resistência

Os artigos classificados dentro desta categoria (11 trabalhos, constituindo 31,4% do total) se distinguem por conceberem as relações de gênero como construtos socioculturais cabíveis de mudança a fim de se engendrar uma realidade socialmente justa para diferentes gêneros, especialmente, os não normativos.

Como exemplo de um trabalho classificado dentro dessa categoria, cita-se a pesquisa de Wehr (2016). No contexto estadunidense, essa autora problematiza a dominação masculina no contexto do *Jazz*. O artigo argumenta que as mulheres são pouco presentes nesse gênero musical, ficando restritas, muitas vezes, ao canto e à prática de piano. A autora propõe uma teoria para explicar o fenômeno, baseada no tokenismo, no risco do estereótipo e na baixa autoeficácia que o *jazz* oferece às mulheres.

Por tokenismo, entende-se a presença ínfima de uma minoria em certo grupo, no caso, mulheres são minorias no *jazz* e, quando estão presentes, tem-se, em geral, apenas uma em cada

⁴⁶ É interessante notar que grande parte desses trabalhos recorre a metodologias qualitativas, sobretudo, por estudos estatísticos com amostragens deveras grandes, muitas vezes, situadas à casa dos milhares. A educação musical brasileira tem pouco costume de assim o proceder, ou seja, análises brasileiras são mais focadas e qualitativas.

grupo, e dificilmente em posições de liderança. O tokenismo cria o risco do estereótipo, pois já que muitas mulheres sabem que serão minorias em um ambiente "masculino", elas o evitam para não serem estereotipadas como “duronas” ou pouco femininas.

Aliado a isso, tem-se que o *jazz*, por ser visto como um ritmo agressivo, corrobora para que muitas pessoas o classifiquem como uma forma de musicalidade a ser tocada por homens, o que, por conseguinte, faz com que as mulheres sintam-se pouco convidadas e, muitas vezes, incapacitadas de estudar tal musicalidade. A autora propõe que mais mulheres possam estudar *jazz* e que meninas sejam incentivadas a tocar instrumentos do repertório jazzístico, a fim de que esses preconceitos e estereótipos sejam revertidos.

2.6 Trabalhos sobre sexualidade e educação musical

O seguinte quadro representa os trabalhos encontrados que buscam relacionar sexualidade e educação musical.

TRABALHOS SOBRE SEXUALIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL				
REVISTA	ESTRATO	TRABALHOS SOBRE SEXUALIDADE		
		SD	SR	Total
RSME	B1	-	2	2
Revista da ABEM	A1	-	1	1
Total		-	3	3

Tabela 4: Quantitativo de trabalhos que relacionam ‘sexualidade’ e educação musical

Torna-se difícil não notar o número ínfimo de trabalhos e de meios de divulgação de pesquisas científicas que dissertam sobre sexualidade e educação musical: apenas três. Na perspectiva de que existem diversas formas de se expressar a sexualidade humana, indaga-se se não existem problemas de pesquisa pertinentes para se pesquisar na área da sexualidade e educação musical. O que se pôde constatar, por ora, é que, definitivamente, tal assunto tem sido muito pouco contemplado em pesquisas acadêmicas, em níveis nacional e internacional.

Não foram localizados trabalhos descritivos no tópico “sexualidade”. Os três trabalhos localizados foram classificados como trabalhos sobre sexualidade com caráter de resistência, ou

seja, discorrem sobre a temática de forma crítica explicitando hierarquizações e disputas de poder, além de denunciar estereótipos e preconceitos.

É importante citar também que a questão do gênero também perpassou por esses artigos, sobretudo, no que se refere à temática da transgeneridade. Contudo, notou-se que tais artigos focam-se mais estritamente no assunto da homoafetividade, logo, decidiu-se classificá-los como trabalhos sobre sexualidade.

O trabalho que será utilizado para representar os trabalhos sobre sexualidade na educação musical é aquele escrito por Oliveira e Farias (2020), que foi escrito no contexto brasileiro. Escrito sobre o formato de ensaio teórico e embasado na perspectiva descolonial e na teoria queer, o autor e a autora indicam que educação musical é atravessada pela cisnormatividade e pela heteronormatividade que ainda caracterizam a sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação musical tende a reproduzir estereótipos de gênero e de orientação sexual, e, conseqüentemente, contribui para que músicas produzidas por pessoas LGBTQ+ e/ou que valorizem a expressividade e estética LGBTQ+ sejam marginalizadas pelo currículo escolar, embora as(os) estudantes a consumam “clandestinamente” durante o período escolar. Em outros termos, a cis-heteronormatividade contribui para que ocorram epistemicídios musicais e também para que estudantes LGBTQ+ não se sintam representados nas aulas de Música.

Nesse contexto de proibição, marginalização e silenciamento da música *queer*, ou seja, a música de resistência produzida por pessoas LGBTQ+, a autora e o autor propõem uma educação musical que valorize a pessoa homoafetiva e a sua musicalidade por meio de duas estruturas teórico-práticas denominadas de “env*adecer a educação musical” e “musicar da bicha”. Por “env*adecer a educação musical”, o autor e a autora referem-se à inclusão de “novos olhares que incluam subjetividades esquecidas nesse percurso, como a produção musical de pessoas LGBTQ+ como caminho possível para educar musicalmente nas escolas e na formação de professoras/es” (p. 152). Já “musicar da bicha” seria um movimento que busca “[o]uvir e levar para dentro das nossas salas de aula [os sons produzidos por sujeitos *queer*], para evidenciar as transgressões e experiências não cis-heterossexuais” (p. 153).

De forma prática, pode-se pensar o conceito de “env*adecer a educação musical” como uma necessidade que, com ela, traz princípios teórico-práticos para uma ação que se vê concretizada por meio do “musicar a bicha”. Ou seja, os dois conceitos se complementam, pois um contempla uma dimensão teórica enquanto o outro foca-se na prática.

2.7 Trabalhos sobre etnia e educação musical

Semelhantemente ao que foi realizado nas outras categorias identitárias, também classificou-se os trabalhos sobre etnia e educação musical como pertencentes às vertentes de resistência ou descritiva. Os trabalhos descritivos (ED) se caracterizam por apenas descreverem processos de ensino e aprendizado de Música relacionados à determinada etnia. Já os trabalhos de resistência (ER), questionam hierarquias sociais, denunciam como o ensino de música reproduz preconceitos étnicos e buscam meios para superar tal realidade.

Vale ressaltar também apenas três trabalhos localizados sobre etnia na educação musical são brasileiros. Conjectura-se que, em geral, os(as) interessados em estudar as relações entre Música e etnia o fazem sob a ótica da etnomusicologia, e não da educação musical. Tem-se, portanto, que a maioria cabal dos trabalhos identificados foram realizados no exterior, destacando-se produções da Austrália, país marcado pela presença de povos nativos, em geral aborígenes e ilhéus.

A tabela a frente resume quantitativamente os dados produzidos:

TRABALHOS SOBRE ETNIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL				
REVISTA	ESTRATO	TRABALHOS SOBRE ETNIA		
		ED	ER	Total
Revista da ABEM	A1	-	1	1
IJME	A1	6	2	8
RSME	B1	7	5	12
Revista Orfeu	A1	-	1	1
Teses e Dissertações	-	1	1	2
Total		14	10	24

Tabela 5: Quantitativo de trabalhos que relacionam 'etnia' e educação musical

No próximo subtópico, serão apresentados os trabalhos levantados sobre etnia na perspectiva descritiva.

2.7.1 Trabalhos sobre etnia na perspectiva descritiva

Nesse subtópico serão sumarizados os trabalhos que discorriam sobre etnia na educação musical sob uma perspectiva descritiva, ou seja, que apenas narram como o ensino de Música se dá na perspectiva de certa etnia ou grupo étnico sem, contudo, considerar as relações de poder imbricados nesse processo.

Quantitativamente, percebe-se que a maior parte dos trabalhos levantados pode ser classificado nessa categoria, visto que dos 24 trabalhos sobre etnia na educação musical, 14 foram classificados como descritivos, ou seja, 58,3%. Pode-se conjecturar que tal número de trabalhos descritivos sejam provenientes de uma tradição antropológica e etnomusicológica que busca analisar e entender culturas “exóticas” sem, contudo, buscar auxiliar no processo de emancipação de tais sociedades, quando assim elas desejarem.

Um exemplo de trabalho sobre etnia na perspectiva descritiva é o artigo Dzansi (2004), que analisa as brincadeiras musicais feitas por crianças em *playgrounds* de escolas ganesas. A autora, após realizar suas observações, afirma que as práticas musicais no *playground* é altamente participativa, visto que ninguém apenas observa na função de plateia, e que as crianças aprendem a cooperar umas com as outras e segue, estritamente as regras do jogo como parte do processo de aprendizagem.

Ela também verificou disparidades significativas na música presente nos *playgrounds* e nas dinâmicas das aulas de música formais na escola: enquanto as músicas dos jogos de *playground* são ensinadas pelas próprias crianças e aprendidas por meio da imitação - fazer, observar, participar - bem como pela transmissão oral, as aulas de música formais não utilizam tal conhecimento extraescolar das crianças e se focam no pressupostos do ensino conservatorial, a saber, pouco uso da corporeidade, ênfase no ensino da leitura musical padronizada e da teoria musical abstrata e uso escasso de músicas indígenas no repertório. Por fim, a autora sugere que as brincadeiras de *playground* possam fazer parte das aulas de Músicas formais na educação básica ganesa.

2.7.2 Trabalhos sobre etnia na perspectiva de resistência

Os trabalhos sobre educação musical na perspectiva da resistência, diferentemente daqueles situados à perspectiva descritiva, empreendem esforços para demonstrar a situação de opressão vivida por minorias étnicas em diferentes sociedades, denunciar abusos, questionar preconceitos,

desconstruir estereótipos e cobrar a plena inclusão social desses indivíduos em todas as esferas da sociedade.

Um exemplo de trabalhos de resistência é a dissertação de mestrado que se desdobrou em dois artigos publicados na Revista da ABEM e na Revista Orfeu (FRAGOSO, 2015, 2017a, 2017b), que estudam os significados gerados por um projeto que integrou um coral de crianças Guaranis Mbya com um coral de crianças não indígenas. A autora pôde perceber que o contato das crianças *jurua* com as crianças guarani gerou um forte senso de sensibilização cultural nas primeiras, bem como um conhecimento mais aprofundado das culturas indígenas, que possibilitou em crianças que entendem, respeitam, valorizam e defendem a identidade e a cultura indígena.

Nessa perspectiva, a autora defende a inclusão de músicas de outras culturas nas aulas de Música, salientando, porém, que alguns cuidados se fazem necessários, como, por exemplo, que a(o) professor(a) possa mostrar às crianças o significado daquilo que estão cantando e explicar como tal significado se aplica na cultura indígena, visto que música e cultura, enquanto modos de viver a vida, são aspectos indissociáveis.

2.8 Trabalhos sobre religiosidade e educação musical

Por fim, apresenta-se os trabalhos levantados sobre o tema da religiosidade e educação musical. Os artigos também foram classificados como descritivos (ReD) ou de resistência (ReR), porém, apenas um artigo foi incluído no bojo da “resistência”, ou seja, a grande maioria dos trabalhos levantados não colocam em xeque os preconceitos e discriminações que surgem por conta das diferenças de religião.

Tem-se a tabela que sumariza o quantitativo de trabalhos que relacionam religiosidade e educação musical. Para se chegar aos trabalhos, também foram pesquisados os seguintes termos: Religiosidade, espiritualidade, religião, fé, umbanda, candomblé, cristianismo, catolicismo, protestantismo, judaísmo e islamismo [na educação musical]:

ARTIGOS SOBRE RELIGIOSIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL				
REVISTA	ESTRATO	ARTIGOS SOBRE REL.		
		ReD	ReR	Total
Revista da ABEM	A1	2	1	3

IJME	A1	2	-	2
RSME	B1	1	-	1
Anais da ABEM	A1	6	-	6
Teses e dissertações	-	1	-	1
Total		12	1	13

Tabela 6: Quantitativo de trabalhos que relacionam 'religiosidade' e educação musical

No próximo subtópico, serão apresentados os trabalhos levantados sobre religiosidade na perspectiva descritiva.

2.8.1 Trabalhos sobre religiosidade na educação musical na perspectiva descritiva

Doze dos treze trabalhos levantados (92,3%) foram escritos sob a ótica da perspectiva descritiva, sendo que nove desses trabalhos descritivos discorreram sobre aspectos ligados ao cristianismo.

Apenas foram localizados dois trabalhos que discutem o processo de ensino e aprendizagem em terreiros de candomblé. Lunelli (2015a) relata a sua experiência de um projeto de estágio curricular de graduação denominado "Influência dos ritmos de religião afro na música popular", que tinha como intuito apresentar e contextualizar diferentes ritmos de religiões afro-brasileiras. O autor aponta que a oficina possibilitou que os participantes aprendessem mais sobre a música brasileira e como as músicas de religiões de matriz afro-brasileira contribuíram para o desenvolvimento destas.

Já Lunelli (2015b) analisou os processos de ensino e aprendizagem de Música em casas de religião afro-brasileiras em Caxias do Sul. O artigo mostra como a educação musical dos terreiros acontece de forma rígida, contudo, informal, sendo ensinada de maneira oral e aprendida de forma aural e modelar. Emerge também nesse trabalho a necessidade de se propiciar que ogans e alagbés se façam presentes no espaço escolar, para ensinarem sobre música candomblecista..

2.8.2 Trabalho sobre religiosidade na educação musical na perspectiva da resistência

O único artigo classificado no escopo da resistência foi escrito no contexto da divisão político-religiosa instaurada na Irlanda do Norte, que respira os ares tenebrosos dos resquícios de

um conflito religioso entre protestantes e católicos que durou décadas e que, embora esteja oficialmente findado, ainda influencia na divisão da sociedade.

Em tal artigo, Odena (2017) aponta que a educação musical tem potencial para que preconceitos sejam desconstruídos, por meio da prática musical em conjunto com crianças de diferentes origens. Para tal, o autor empreendeu uma pesquisa com catorze professoras(es) que atuam ou atuavam com projetos e/ou escolas que recebiam crianças católicas e protestantes, a fim de categorizar suas falas em relação ao tema.

O artigo indica que existe fundamentalismo no meio cristão e que este é tão perigoso como qualquer outro. Em casos como esses, é preferível que preconceitos sejam tratados por meio de aulas neutras, que não fomentassem discussões críticas entre grupos diferentes e que não utilizassem um repertório característico dos protestantes ou católicos. Portanto, na visão do autor, a Música contribuiria com a discussão por oferecer um espaço no qual pessoas diferentes convivam de forma harmônica em um ambiente alegre e, por meio de tal interação, seria possível que discriminações fossem combatidas.

2.9 Considerações finais sobre o capítulo

Esse capítulo pretendeu, por meio da metodologia de revisão bibliográfica, analisar criticamente a literatura acadêmica qualificada sobre educação musical que disserta sobre multiculturalismo e seus temas de interesse, a saber, raça, gênero, sexualidade, religião e etnia, a fim de encorpar teoricamente a presente tese, ao se reunir propostas teórico-práticas que ajudaram na estruturação do curso Música(s) no Plural! Segue tabela que resume quantitativamente os trabalhos levantados, reunindo todos os dados mostrados nas tabelas anteriores.

RESUMO QUANTITATIVO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA					
TRABALHOS SOBRE MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO MUSICAL					
FONTE	ESTRATO	MULTICULTURALISMO			
		MA	WM	MC	Total
Revista da ABEM	A1	-	-	1	1
Revista OPUS	A1	-	-	1	1
Música Hodie	A1	1	1	-	2

International Journal of Music Education	A1	10	16	5	31
Educação, Artes e Inclusão	A2	-	-	1	1
OuvirOUver	B1	-	-	1	1
E-curriculum	A2	-	-	1	1
Research Studies in Music Education	B1	4	3	1	8
ANPEd	A1	-	-	1	1
Anais da ABEM	A1	1	-	4	5
Teses e Dissertações	-	-	-	2	2
Total		16	20	18	54
TRABALHOS SOBRE RAÇA NA EDUCAÇÃO MUSICAL					
FONTE	ESTRATO	RAÇA			
		RR	RD	Total	
International Journal of Music Education	A1	3	4	7	
Revista Orfeu	A1	3	4	7	
Congresso da ABEM	A1	1	-	1	
Teses e Dissertações	-	2	-	2	
Total		9	4	13	
TRABALHOS SOBRE GÊNERO EM EDUCAÇÃO MUSICAL					
FONTE	ESTRATO	GÊNERO			
		GD	GR	Total	
Revista da ABEM	A1	1	-	1	
International Journal of Music Education	A1	12	8	20	
Per Music	A1	-	1	1	
RSME	B1	10	-	10	
Teses e Dissertações	-	1	2	3	
Total		24	11	35	
TRABALHOS SOBRE SEXUALIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL					
FONTE	ESTRATO	SEXUALIDADE			
		SD	SR	Total	
Research Studies in Music Education	B1	-	2	2	
Revista da ABEM	A1	-	1	1	
Total		-	3	3	
TRABALHOS SOBRE ETNIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL					
FONTE	ESTRATO	ETNIA			
		ED	ER	Total	

Revista da ABEM	A1	-	1	1
International Journal of Music Education	A1	6	2	8
Research Studies in Music Education	B1	7	5	12
Revista Orfeu	A1	-	1	1
Teses e Dissertações	-	1	1	2
Total		14	10	24
TRABALHOS SOBRE RELIGIOSIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL				
FONTE	ESTRATO	RELIGIOSIDADE		
		ReD	ReR	Total
Revista da ABEM	A1	2	1	3
International Journal of Music Education	A1	2	-	2
Research Studies in Music Education	B1	1	-	1
Anais da ABEM	A1	6	-	6
Teses e dissertações	-	1	-	1
Total		12	1	13
TRABALHOS POR FONTE				
FONTE	RESISTÊNCIA E CRÍTICOS	DESCRITIVOS, WORLD MUSIC E ACRÍTICOS	TOTAL	
International Journal of Music Education	18	50	68	
Research Studies in Music Education	8	25	33	
Anais da ABEM	5	7	12	
Teses e Dissertações	7	3	10	
Revista da ABEM	4	3	7	
Revista Orfeu	4	-	4	
Música Hodie	-	2	1	
Educação, Artes e Inclusão	1	-	1	
OuvirOUver	1	-	1	
E-curriculum	1	-	1	
Anais da ANPEd	1	-	1	
Per Music	1	-	1	
Revista OPUS	1	-	1	
Total	52 (36,6%)	90 (63,4%)	142 (100%)	

Tabela 7: Resumo dos dados quantitativos

A análise da tabela expõe, primeiramente, que, em geral, trabalhos relacionados a assuntos de interesse do multiculturalismo, são descritivos ou acrílicos, porém, o número de trabalhos de resistência é considerável e não pode ser descartado. O advento de teorias críticas, marxistas, pós-

modernas, decoloniais, feministas e pós-estruturalistas, bem como a sua apropriação por parte da educação musical, possibilitou na formação de um pensamento que se constitui como resistência às práticas engessadas e reprodutoras de desigualdades, porém, ainda há muito a ser feito, pesquisado, denunciado, combatido, desconstruído e reconstruído.

Percebe-se também que, tendo como base os critérios iniciais de seleção, os trabalhos que discorrem sobre temas relacionados ao multiculturalismo relacionados à educação musical se focam em certas fontes. Destacam-se as revistas internacionais que, somadas, apresentam mais de três quartos de toda a produção levantada por esse trabalho. Tais números reforçam o entendimento de que, apesar da urgência do tema do multiculturalismo e do fato de existirem documentos oficiais que dissertam favoravelmente sobre a valorização das diferenças no âmbito escolar, o campo da educação musical no Brasil tem produzido pouco conhecimento sobre o trato das diferenças culturais e identitárias.

Como hipótese, pode-se apontar quatro possíveis explicações para o fato de a literatura brasileira pouco tratar de temas de interesse do multiculturalismo, a saber:

- a) **o tradicionalismo da faculdade de Música:** segundo autores(as) como Vieira (2000), Jardim (2008), Greif, (2006, 2007), Marques (2009), Pereira, (2014), Santiago (2017), os cursos superiores de Música, salvo práticas isoladas de alguns(algumas) professores(as), tendem a hipervalorizar os conhecimentos provenientes da música elitizada de tradição europeia, tendendo, por conseguinte, a subvalorizar outros tipos de conhecimentos;
- b) **a (pseudo)neutralidade da educação musical:** ou seja, alguns(algumas) docentes afirmam que a Música e as suas formas de ensino seriam alheias às disputas de poder e hierarquizações culturais, não havendo, portanto, a necessidade de se pensar em como a educação musical é influenciada por questões multiculturais (SANTIAGO, 2019);
- c) **disputas curriculares dentro do campo:** como foi argumentado no capítulo anterior, autores(as) como Penna (2005) e Sobreira (2012) mostram que, dentro do campo da educação musical brasileira, a filosofia intrínseca, que se foca no ensino de conteúdos estritamente musicais, é mais bem aceita, e, por tal razão, temas “não musicais”, como valorização das diferenças, são menos tratados e pesquisados e

- d) **a universidade como reprodutora de desigualdades:** isto é, a universidade, situada dentro da sociedade, torna-se parte dela e tende a reproduzir o seu caráter discriminador (SANTIAGO, 2019). Desse modo, partindo do conhecimento de que a sociedade é, em geral, machista, eurocêntrica, sexista e racista, a universidade tende a acompanhar, consciente ou inconscientemente, tal linha de pensamento e reproduzir e produzir tais desigualdades em suas dinâmicas internas.

Contudo, tais fatos são passíveis de mudança. No próximo subtópico, serão apresentados os princípios norteadores identificados tendo como base a leitura dos 142 trabalhos que constituíram o presente levantamento bibliográfico.

2.9.1 Princípios norteadores para um ensino de Música multicultural identificados

Por meio do estudo dos trabalhos levantados, foi possível identificar diferentes princípios norteadores, ou seja, concepções e práticas que podem orientar aulas de Música multiculturais. Tais eixos norteadores identificados foram considerados por ocasião da elaboração dos currículos prescrito e praticado do curso de extensão Música(s) no Plural!

Pode-se pensar, inicialmente, em orientações relacionadas à ampliação dos horizontes musicais das(os) estudantes de diferentes níveis, como: 1) a inclusão de músicas de diferentes culturas, oriundas de raças e etnias minoritárias, no currículo do ensino superior de Música, sobretudo, na formação de professoras(es)⁴⁷; 2) o favorecimento do contato das(os) estudantes com músicas de culturas diferentes da sua⁴⁸; 3) o contínuo esforço para que, sempre que possível, gêneros musicais de outras culturas sejam ensinados autenticamente, ou seja, zelando para que sejam ensinados e executados assim como o são nas suas culturas de origem⁴⁹; e 4) a concepção da possibilidade de se efetuar hibridismos entre gêneros não ocidentais com ocidentais, a fim de

⁴⁷ De acordo com ideias expressas nos textos de Boon (2012), Moutinho (2015), Siedleck (2016), Santiago e Ivenicki (2016c), Santiago e Monti (20018), Sheridan e Byrne (2009), Luedy (2009, 2010, 2011) e Almeida (2009, 2010a, 2010b).

⁴⁸ Conforme Migon e Nogueira (2015), Migon (2015), Joseph (2015), Cain (2015), Walling (2016), Silverman (2018), Volk (2006), Moore (2002), Schippers (2000), Abril (2006), Killian e Sekallega (2018), Wemyss (1991), Fragoso (2015, 2017), Burton e Dunbar-Hall (2001) e Costigan e Neuenfeldt (2002).

⁴⁹ Segundo Schippers (2000), Volk (2006), Abril (2006), Santos e Candusso (2015), Killian e Sekallega (2018), Walker (2005), Marsh (2000), Burton e Dunbar-Hall (2001), Fragoso (2015, 2017), Costigan e Neuenfeldt (2002), Smith (2002) e Omolo-Oganti (2009).

proporcionar maior acesso e popularização das musicalidades não ocidentais por parte dos(as) estudantes⁵⁰

Semelhantemente, foram identificados eixos norteadores relacionados à valorização do conhecimento extraescolar da(o) estudante, como 1) a estima da música midiática em sala de aula, sobretudo, aquela que as(os) estudantes trazem para a escola, sem, contudo, deixar de analisar criticamente as mensagens transmitidas pelas letras, conscientizando as(os) estudantes sobre possíveis preconceitos presentes ou sobre o fato de tal música não condizer com a faixa etária do alunado⁵¹; e 2) o apreço por atividades musicais que as(os) estudantes empreendem fora da escola, como jogos e brincadeiras⁵².

Também emergem como princípios norteadores algumas atitudes a serem incorporadas na prática das(os) docentes de Música, a saber, 1) a necessidade de se explicitar, durante as aulas de Música, a função que uma música de outra cultura tem na sua sociedade de origem⁵³; 2) o ato de se ensinar canções de outras culturas no idioma original, trazendo, também, o significado da letra e a correta enunciação das palavras⁵⁴; 3) a utilização da música popular e midiática, que faz parte da cultura juvenil mundial, como ponto de partida e referência, ao invés de se utilizar a música de concerto, como geralmente ocorre⁵⁵; 4) a valorização da cultura musical da terra natal de cada estudante, em ambientes educativos caracterizados pela presença de pessoas de diferentes origens⁵⁶; 5) o estímulo docente à presença de músicos proveniente de grupos étnicos minoritários, como indígenas, quilombolas, refugiados etc., dotados de notório saber musical, no ambiente escolar⁵⁷; 6) a busca, por parte do docente, pela fluência em, pelo menos, um gênero musical não ocidental⁵⁸; 7) a propiciação de que, em gêneros nos quais a música está intrinsecamente relacionada com a dança, favorecer que as(os) estudantes também possam dançar, assim como ocorre nas culturas de origem⁵⁹; e 8) a valorização e o ensino do instrumental próprio de cada gênero musical,

⁵⁰ Tomando como referências os textos de O'Flynn (2005), Biernoff e Bloom (2002), Southcott e Joseph (2007), Dunbar-Hall (2000) e Wenyss (1991).

⁵¹ Assim como se lê em Lima (2005), Penna (2005, 2006) e Ribeiro (2008b).

³⁷ Conforme Young (2012) e Dzansi (2004).

⁵³ Segundo O'Flynn (2005), Abril (2005), Smith (2002) e Omolo-Oganti (2009).

⁵⁴ De acordo com Abril (2006), Marsh (2000) e Fragoso (2015, 2017).

⁵⁵ Usando como referência Law e Ho (2015), Saether (2008), Dunbar-Hall e Wenyss (2000), Boon (2014), Marsh (2012), Wemyss (1991), Schmidt (2015) e Ribeiro (2008).

⁵⁶ Conforme Miettinen *et al.* (2018) e Karlsen (2014).

⁵⁷ Assim como escreve Joseph e Southcott (2013), Kennedy (2009) e Marsh (2000).

⁵⁸ De acordo com o entendimento de O'Flynn (2005).

⁵⁹ Assim como entendido pelas leituras de Walker (2005), Marsh (2000), Emberly e Davidson (2001), Costigan e Neuenfeldt (2001), Smith (2002).

utilizando, de preferência, instrumentos autênticos e afinados de acordo com as escalas da cultura de origem⁶⁰.

Foi possível também identificar algumas atitudes que buscariam o gerenciamento positivo das diferenças em sala de aula, a saber: 1) o esforço para que as aulas de Música se tornem espaço-tempos para que pessoas de diferentes culturas possam conviver e aprender umas com as outras, dissipando, assim, preconceitos e discriminações⁶¹; 2) em alguns casos, como em locais marcados por violência extrema entre grupos rivais ou em situação de hostilidade contínua, emerge como princípio norteador a preferência por um repertório “neutro”, ou seja, que não seja representativo para nenhum dos grupos representados na sala de aula⁶²; e 3) o gerenciamento das diferenças linguísticas e religiosas durante as aulas de Música, de modo a evitar reproduções e conflitos⁶³;

No que se refere aos eixos norteadores que objetivam sensibilizar e tonar estudantes críticos em relação às diferenças, obteve-se o que se segue: 1) o combate frequente a preconceitos contra culturas, sociedades e musicalidades⁶⁴; 2) a realização de discussões sobre como a Música se relaciona com a construção da identidade de modo geral (raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, entre outras categorias identitárias)⁶⁵; 3) a propiciação de discussões relacionadas à lacuna de conhecimentos oriundos de grupos minoritários nos currículos da Música na educação básica e ensino superior⁶⁶; 4) a utilização, nas salas de aulas, de músicas compostas, tocadas ou cantadas por indígenas, mulheres, pessoas negras e pessoas LGBTQ+, apresentando tal informação aos(às) estudantes, e possibilitando a representatividade de tais pessoas⁶⁷; 4) a apresentação de histórias de vida de pessoas com identidade não-normativa que ascenderam em papéis de

⁶⁰ Dentro do entendimento de Schippers (2000), Volk (2006), Marsh (2000).

⁶¹ Segundo Bartolome (2018) e Fragoso (2015, 2017).

⁶² Tomando Odena (2017) como referência.

⁶³ Conforme Odena (2017) e Miettinen *et al.* (2018).

⁶⁴ Tomando como base Batista *et al.* (2017), Abril (2006), Emmanuel (2005), Santos e Candusso (2015), Costigan e Neuenfeldt (2002), Marsh (2012), Santiago e Ivenicki (2016e), Santiago e Monti (2018), Odena (2017) e Penna (2005, 2006).

⁶⁵ Assim como entendido em Lum (2017), Han e Leung (2017), Lum e Dairianathan (2015), O'Hagin e Harnish (2006), Nethsinghe (2012), Hess (2018), Santos e Candusso (2015), Freer e Tan (2014), e Elorriaga (2011), Powell (2014), Aguilar (2001), Fragoso (2015, 2017), Costigan e Neuenfeldt (2002) e Odena (2017)

⁶⁶ De acordo com Kindall-Smith *et al.*, 2011, Marsh (2000), Wemyss (1991), Emberly e Davidson (2001) e Fragoso (2015, 2017).

⁶⁷ Conforme Boon (2014), Kruse (2016), Hess (2018), Palkki e Caldwell (2018), Emberly e Davidson (2001), Fragoso (2015, 2017), Burton e Dunbar-Hall (2001) e Costigan e Neuenfeldt (2002).

liderança e/ou sucesso em atividades relacionadas à Música⁶⁸; 5) a compreensão de como o conhecimento de grupos minoritários contribuiu para o desenvolvimento musical de dada sociedade⁶⁹; 6) a propiciação do entendimento de que as diferenças culturais se dão dentro das fronteiras de certo país, não sendo, portanto, necessário ir a outros contextos para se aprender sobre a pluralidade⁷⁰; 7) a crítica relacionada à centralidade da música elitizada de tradição europeia nos currículos de Música, seja na educação básica ou no ensino superior⁷¹; 8) a elaboração de reflexões sobre como a religião, sobretudo, a cristã, influencia a sociedade e o fazer musical da mesma⁷² e 9) a realização de diálogos e debates constantes com as(os) estudantes sobre como questões como raça, etnia, religiosidade, sexualidade e gênero estão presentes nas músicas, seja nas mensagens passadas pelas letras ou pelos marcadores identitários daqueles que as criam ou as consomem⁷³.

No tocante ao gênero, os princípios norteadores identificados são os que vêm a seguir: 1) a realização de discussões sobre como a música e a educação musical se relacionam com a construção da identidade de modo geral e como elas, muitas vezes, reproduzem papéis de gênero, que tendem a favorecer homens e desfavorecer mulheres⁷⁴; 2) a utilização, nas salas de aulas, de músicas compostas, tocadas ou cantadas por mulheres e/ou pessoas LGBTQ+, apresentando tal informação às(aos) estudantes, possibilitando a representatividade de tais pessoas⁷⁵; e 3) o questionamento relacionado ao porquê de, na sociedade, papéis de liderança relacionados à música serem exercidos, majoritariamente, por homens brancos heterossexuais⁷⁶.

Também foram identificados os seguintes princípios norteadores que discorrem sobre o gênero: 1) o entendimento de como a temática do gênero e da sexualidade se relacionam entre si e com a música⁷⁷; 2) a desconstrução de estereótipos de gênero relacionados à prática do canto ou

⁶⁸ Segundo Cruz (2013) e Bennett (2008).

⁶⁹ Tomando Kindall-Smith et al. (2011) e Fragoso (2015, 2017) como referências.

⁷⁰ Segundo Prescott et al. (2008), Floyd (2001), Fragoso (2015, 2017), Burton e Dunbar-Hall (2001), Costigan e Neuenfeldt (2002), e uma crítica à Westerlund *et al.* (2015).

⁷¹ Assim como entendido em Kindall-Smith et al. (2011), Hess (2015), Mantie e Tucker (2012), Dzansi (2004), Marsh (2000), Wemyss (1991), Emberly e Davidson (2001), Burton e Dunbar-Hall (2001), Costigan e Neuenfeldt (2002), Penna (2005, 2006), Ribeiro (2008a), Luedy (2009, 2010, 2011) e Santiago (2015).

⁷² Conforme Odena (2017), Huang (2011) e Martinoff (2004, 2010).

⁷³ Referenciando VanWellden e McGee (2007), Lima (2005) e Odena (2017).

⁷⁴ Assim como entendido em Freer e Tan (2014), e Elorriaga (2011), Powell (2014), Treacy (2019) e Almqvist e Hentschel (2019).

⁷⁵ Conforme Palkki e Caldwell (2018).

⁷⁶ Segundo VanWellden e McGee (2007), Bennett (2008), Almqvist e Hentschel (2019).

⁷⁷ Conforme Siedleck (2016).

à escolha dos instrumentos musicais que meninos e meninas irão tocar⁷⁸; 3) o repensar de papéis generificados e estereótipos relacionados à prática musical, possibilitando que meninas e mulheres adentrem em “ambientes musicais masculinos” e vice-versa, caso queiram⁷⁹; 4) a possibilidade de que todos(as) os(as) estudantes, incluindo meninas e mulheres, assumam papel de liderança em atividades, como na regência, por exemplo⁸⁰; 5) a assunção de que, em muitos casos, é possível “desgêneirizar” a educação musical, tornando as diferenças de gênero dispensáveis nas tomadas de decisões relacionadas ao ensino de música⁸¹; 6) a conscientização sobre como hormônios, naturais ou artificiais, causam mudanças vocais em adolescentes e adultos(as), que poderá ocasionar em uma prática de canto que não afete a voz e a autoestima das(os) cantores(as), seja em idade de puberdade ou nos períodos pré-menstrual e menstrual⁸²; 7) a percepção crítica de como a educação musical é estabelecida dentro de uma norma heteronormativa e sobre um olhar masculino, corroborando assim para que homens e meninos valorizem atividades musicais que reafirmem a masculinidade, enquanto mulheres e meninas são estimuladas a expressarem sua musicalidade de forma tal que agradem ao sexo oposto⁸³, a rejeição de inclusões via meros tokenismos, o que poderá propiciar que meninas e mulheres, uma vez incluídas em ambientes “masculinos”, tenham total capacidade de expressar sua musicalidade a contento, sem sofrer estigmas⁸⁴ e 8) a possibilidade de que as formações inicial e continuada de professoras(es) de Música sejam perpassadas por conteúdos relacionados ao trato das diferenças de gênero⁸⁵.

Identificou-se também, princípios norteadores que estão diretamente relacionados ao tratamento de pessoas transgêneras, agêneras ou não-binárias em aulas de Música: 1) a adoção dos nomes sociais das estudantes transgêneras, bem como o respeito aos pronomes relacionados à identidade de gênero escolhido por elas⁸⁶; 2) o repensar do vocabulário utilizado nas aulas, a fim

⁷⁸ Segundo Gürgen (2016), Kelly e VanWeelden (2014), Hallam *et al.* (2008), Ho (2003), Almqvist e Hentschel (2019).

⁷⁹ De acordo com Ho (2003), Freer e Tan (2014), McPherson e O’Neil (2010), McPherson *et al.* (2015), Leung (2008), Westerlund e Partti (2018), Barbabé-Villodre e Martínéz-Bello (2018), Wehr (2016), Lima (2005), Barnett (2008), Almqvist e Hentschel (2019), Treacy (2019).

⁸⁰ Segundo Barbabé-Villodre e Martínéz-Bello (2018) e Bennett (2008).

⁸¹ Assim como entendido em Palkki (2020).

⁸² De acordo com Lã e Davidson (2005) e Freer (2006).

⁸³ Segundo Almqvist e Hentschel (2019).

⁸⁴ Conforme Wehr (2016), Treacy (2019).

⁸⁵ Conforme argumentado por Garret e Spano (2017), Treacy (2019).

⁸⁶ Segundo Palkki e Caldwell (2018), Palkki (2020), Cayari (2019) e Garret e Spano (2017).

de se evitar expressões machistas ou heterossexistas⁸⁷; 3) o entendimento de que a voz transgênera é complexa, logo, deve-se estudar cada caso individualmente com o intuito de encaminhar a estudante da melhor forma possível⁸⁸; 4) a compreensão de que a extensão vocal não se relaciona com a identidade de gênero, logo, é perfeitamente possível que mulheres transgênera tenham uma extensão vocal socialmente estipulada como “masculina” e vice-versa⁸⁹; 5) a percepção de que o uniforme das(os) coristas pode reproduzir estereótipos de gênero e, não necessariamente, representar estudantes transgêneras, agêneras ou não-binárias⁹⁰ e 6) a reflexão sobre a viabilidade de não classificar corais ou quaisquer outros agrupamentos musicais como “masculinos” ou “femininos”⁹¹.

Mais especificamente em relação ao tratamento das questões relacionadas com a sexualidade em aulas de Música, foram localizados os seguintes eixos norteadores: 1) o empreendimento de esforços para que a causa LGBTQ+ seja promovida no ambiente escolar e que as aulas de Música sejam lugares seguros nos quais tais estudantes não sofram qualquer tipo de preconceito⁹²; 2) a utilização de um vocabulário que não reproduza a heteronormatividade nem a dominação masculina, possibilitando a melhor inclusão de diferentes gêneros e sexualidades no cotidiano escolar; e 3) a adoção de atitudes que rechacem qualquer tipo de ações, como “brincadeiras”, piadas, comentários etc., seja eles realizados de forma presencial ou virtual, que expresse ou estimule preconceitos contra pessoas LGBTQ+⁹³.

Por fim, surgem ações mais complexas, destinadas a instâncias superiores, do governo e das universidades, que, talvez, não sejam da alçada de um(a) professor(a) universitário ou da educação básica, a saber: 1) o empreendimento de ações afirmativas que tenham como objetivo corroborar para que professoras(es) de pertencentes às minorias raciais, étnicas, religiosas e sexuais tenham espaço na docência, tanto da educação básica como no ensino superior⁹⁴ e 2) a possibilidade de que as formações inicial e continuada de professores(as) de Música sejam perpassadas por conteúdos relacionados ao trato das diferenças culturais⁹⁵.

⁸⁷ Conforme Palkki e Caldwell (2018).

⁸⁸ Como entendido em Cayari (2019) e Palkki (2020).

⁸⁹ Segundo Palkki (2020).

⁹⁰ Segundo entendido em Palkki e Caldwell (2018) e Palkki (2020).

⁹¹ De acordo com Palkki e Caldwell (2018) e Palkki (2020).

⁹² De acordo com Palkki e Caldwell (2018).

⁹³ Todos esses princípios norteadores relacionados à sexualidade estão de acordo com Palkki e Caldwell (2018).

⁹⁴ Conforme Garret e Spano (2017).

⁹⁵ Segundo Santiago e Ivenicki (2016c), Garret e Spano (2017) e Marsh (2000).

Percebe-se que tais eixos norteadores entram em consonância com outros trabalhos que também buscaram apontar princípios multiculturais para o currículo em ação (CANEN; MOREIRA, 2001; SANTIAGO; 2013, 2015; SANTIAGO; MONTI, 2016), se constituindo em pontos mais detalhados. Salienta-se novamente que esses princípios foram considerados na elaboração do curso de extensão Música(s) no Plural!, sendo também discutidos com as(os) cursistas.

Nessa perspectiva, mais do que um tópico a ser feito para se cumprir as exigências burocráticas de uma tese, o que a consolidaria como um item estático, pouco relevante e isolado do restante do trabalho, a presente revisão bibliográfica perpassou toda a pesquisa, constituindo-se em um item estruturante e atuante.

Contudo, embora seja muito importante, a pura análise da literatura não é suficiente para se identificar os princípios norteadores de uma educação musical multicultural, pois é extremamente relevante que pessoas em situação de subalternidade possam também ter voz ativa na construção de currículos multiculturais. Em outras palavras, é preciso conversar diretamente com pessoas que se identificam com certa identidade oprimida para que elas contribuam com suas impressões sobre o que precisa estar presente nos currículos das aulas de Música, a fim de diminuir e reverter quadros de discriminação e preconceitos, e favorecer a representatividade e a justiça cognitiva e curricular. Caso não se leve em consideração as falas de pessoas em situação de subalternidade, os princípios norteadores apresentados a pouco terão funções colonialista, por somente levarem em consideração as sugestões de uma elite, a saber, a comunidade científica, e negligenciar o que outras esferas da sociedade têm a dizer. Como um dos eixos da colonialização é a colonidade do saber (WALSH, 2012), ouvir as vozes das identidades subalternas se constitui em uma forma de resistência, de empoderamento e de descolonização.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo desta tese iniciará tal questão, trazendo a análise das entrevistas feitas com musicistas autodeclaradas(os) negras(os), mulheres cisgêneras ou transgêneras, candomblecistas, indígenas Guarani Mbya e/ou pessoas homoafetivas, a fim de que possam contribuir com suas experiências, histórias de vida e saberes, sugerindo pistas sobre como podem ser construídos currículos de Música multiculturalmente orientados.

III

DANDO VOZ A QUEM TEM DIREITO: AS ENTREVISTAS

3.1 Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo trazer os resultados provenientes das análises das entrevistas. Recorda-se que foi necessário empreender entrevistas pois, à medida que se pretende analisar o desenvolvimento de aulas de Música multiculturais, é oportuno que os saberes provenientes de identidades subalternas não venham a ser incluídos no currículo sob um olhar “outro”, em outras palavras, o desenvolvimento de um currículo multicultulturalmente orientado, voltado para a valorização da identidade negra, indígena, candomblecista, homoafetiva e feminina, não deveria se dar somente pela perspectiva de pessoas que não se identificam com tais identidades, pessoas essas que não sofrem cotidianamente as mazelas que o pertencimento identitário impõe. É necessário, portanto, garantir o lugar de fala dessas identidades (RIBEIRO, 2017).

Desse modo, sob uma perspectiva decolonial (WALSH, 2012), buscou-se a representatividade, ouvindo a voz de quem tem direito a fala, no presente caso, pessoas negras, mulheres, indígenas, candomblecistas e pessoas homoafetivas. Partiu-se, portanto, do pressuposto de que pessoas com identidade não-normativa e com notório conhecimento de Música, por sentirem na pele o preconceito e a discriminação na escola, na carreira musical e na vida em geral, têm muito contribuir no que se refere ao entendimento sobre como a Música produz e reproduz estereótipos identitários e sobre como aulas de Música poderiam ser estruturadas para evitar tais (re)produções.

No total, foram realizadas seis entrevistas, sendo que, exceto na questão indígena, na qual foi possível entrevistar um único sujeito, pelo menos duas pessoas representaram cada marcador identitário estudado na presente tese. É interessante ressaltar que, como já foi argumentado no primeiro capítulo, a identidade é um conceito que abarca muito mais do que um marcador, logo, uma pessoa não é somente negra, ou homoafetiva, ou candomblecista, pelo contrário, se é, concomitantemente, mais de uma identidade (HALL, 2003a, 2005; WOODWARD, 2014). Nesse sentido, percebeu-se a possibilidade de uma mesma pessoa representar mais de um marcador identitário, caso ela assim concordasse.

Tais entrevistas seguiram o formato de entrevistas semiestruturadas, ou seja, existia um roteiro previamente criado, porém, o pesquisador teve a liberdade de adicionar ou suprimir perguntas conforme visse necessidade no desenrolar da entrevista (BONI; QUARESMA, 2005). Tal roteiro é apresentado abaixo:

(a) Ao seu ver, como a sua identidade (de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade) é tratada pela sociedade?

(b) Você acredita que o ensino de Música reproduz estereótipos relacionados à sua identidade?

(c) Durante sua formação, enquanto professor(a) de Música e/ou musicista, questões relacionadas à sensibilização às diferenças culturais foram tratadas?

(d) Ao seu ver, como aulas de Música podem contribuir para o combate aos preconceitos e discriminações na educação básica e na formação de professores(as) de Música?

A escolha das(os) entrevistados(as) carece de ser mais bem detalhada. Na perspectiva de que a presente tese pretendeu, entre outros aspectos, analisar o processo de planejamento, implementação e avaliação de aulas multiculturais que poderiam ser desenvolvidas por qualquer professor(a), não se buscou entrevistar pessoas reconhecidas pelo seu ativismo em áreas como raça, gênero e etnia, pelo contrário, se entrevistou pessoas próximas do convívio do pesquisador, desde que cumprissem os pré-requisitos de possuírem conhecimentos musicais, via posse de capital cultural institucionalizado ou por reconhecimento da sua comunidade, e se identificarem com um ou mais marcador identitário estudado nessa pesquisa. Em termos mais técnicos, a tese utilizou o que se conhece por amostragem por conveniência (PATTON, 2001), indicando que

as(os) entrevistadas(os) eram pessoas próximas do pesquisador ou eram pessoas indicadas por amigas(os).

Tal escolha se deu levando em consideração que um(a) professor(a) que queira implementar aulas multiculturais e que queira considerar as vozes das identidades subalternas não irá, em geral, entrevistar pessoas influentes, mas poderá aprender sobre as diferenças conversando com seus(suas) amigos(as), colegas e outras pessoas próximas, solicitando também indicações de outras pessoas que atendam suas necessidades para serem entrevistados(as). Assim se procedeu nesta pesquisa.

Com a permissão das(os) entrevistadas(os), as entrevistas foram gravadas e, após a transcrição, os dados produzidos foram analisados via análise de conteúdo, mais propriamente, via categorização (MORAES, 1999), ou seja, o conteúdo de cada entrevista foi analisado estritamente, desconsiderando questões relacionadas ao contexto no qual os dados foram produzidos, sendo identificados em um mesmo conjunto de entrevista relacionadas ao mesmo tema – raça, gênero, sexualidade, etnia ou religiosidade - categorias fixas, produzidas por meio da similaridade entre os dados e definidas por regras claras e mutuamente excludentes (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Por meio da das entrevistas, foi possível identificar novos princípios norteadores, isto é, indicadores teórico-práticos que poderão orientar aulas de música que valorizem as diferenças de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade, e que combatam a discriminação, sem, contudo, negligenciar conteúdos musicais.

Emergem também os procedimentos éticos das entrevistas. Primeiramente, ressalta-se que a pesquisa em sua totalidade foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-UFRJ)⁹⁶. Após as entrevistas, as(os) entrevistadas(os) tiveram acesso à transcrição da sua entrevista e à análise realizada. Aquelas(es) que sentiram necessidade, puderam suprimir alguma fala ou corrigir alguma má interpretação empreendida pelo pesquisador.

É importante ressaltar que, embora o pesquisador tenha oferecido anonimato a todas(os) as(os) entrevistadas(os), uma parcela significativa delas(es) preferiu se identificar. Nessa perspectiva, a fim de se, minimamente, dificultar a identificação, não será divulgado se os nomes presentes no corpo de textos são reais ou se se tratam de pseudônimos.

⁹⁶ Número do parecer: 3.834.946.

A seguir, tem-se um pequeno resumo sobre a vida das(os) entrevistadas(os), para que o leitor(a) compreenda melhor suas trajetórias, de onde eles(as) falam e o contexto das suas narrativas.

3.2 As(os) entrevistadas(os)

3.2.1 Raquel

A primeira entrevistada, a Raquel, estudou com o autor da tese na graduação e, semelhante a ele, é licenciada em Música e atua como professora em diversas escolas, creches e projetos sociais. Destaca-se também como produtora musical e violoncelista em orquestras e quartetos. Ela, por se identificar como negra, mulher, homoafetiva e candomblecista, sentiu-se à vontade para falar sobre questões de raça, gênero, sexualidade e religiosidade.

Há poucas semanas da entrevista, que foi realizada em 07/09/2019, Raquel e mais três mulheres negras moradoras da comunidade da Grotta, em Niterói, fizeram a apresentação de estreia do grupo Nina's, um quarteto de cordas com a proposta de valorizar a imagem da mulher na Música e em toda a sociedade.

O nome “Nina's” é, segundo Raquel, uma homenagem a Nina Simone, mulher negra estadunidense, cantora, pianista e ativistas dos direitos civis das pessoas negras. Nessa perspectiva, a mensagem do Nina's transcende a estética e atinge o nível político: de forma clara, elas buscam transmitir a ideia de que mulheres negras e moradoras de comunidades têm capacidade de tocarem em alto nível. Nessa perspectiva, no que se refere à seleção do repertório a ser executado, Raquel e seu grupo dão preferência a obras compostas ou arrançadas por mulheres.

3.2.2 Flávia

Flávia também é amiga do pesquisador e foi sua professora de Percepção Musical à época da sua preparação para o Teste de Habilidade Específica exigido para o ingresso no curso de Licenciatura em Música. Mulher cisgênera caucasiana, Flávia possui diploma de licenciada em Música e tem larga experiência na docência em escolas regulares e como baixista, instrumento

rotulado como masculino. Flávia também quebra rótulos sociais também por ter sua própria empresa, na qual oferece aulas de Música em residências, em comunidades carentes e virtualmente. Apesar de atuar em diferentes áreas, a entrevista tem um profundo interesse no ensino de Música na educação infantil.

3.2.3 Natália

Natália, por sua vez, chegou ao conhecimento do pesquisador por meio de uma amiga em comum. Identifica-se como *gender fluid*, passeando pelos gêneros masculino e feminino, não verificando a necessidade de se definir dentro de padrões de gênero, porém, dentro das denominações mais “usuais”, ela se vê mais bem representada pelo termo mulher transgênera bissexual. Ela fez sua transição de gênero somente com 30 anos, contudo, desde pequena, afirma ter o que chama de “questões de gênero”. Professora de Música com título de licenciada, possui larga experiência na docência da educação básica e em escolas especializadas em Música. Destaca-se também como produtora premiada, como compositora de trilhas e como guitarrista virtuose.

3.2.4 Leonardo

Leonardo se identifica como sendo um homem cisgênero negro e homoafetivo. Iniciou o curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Piano, um instrumento deveras elitizado, porém, sentiu na pele o peso do preconceito de não ser bem aceito nos espaços como um pianista erudito negro e de não ter tempo suficiente para estudar para um curso tão complexo. Transferiu-se, então, para a Licenciatura em Música, onde se forma em 2012. Após isso, concluiu a especialização em Educação Musical, o mestrado em Música – realizado na área de educação musical - e, à época da entrevista, realizada em 28/01/2020, cursava doutorado em Música na linha de Etnomusicologia, pesquisando relações étnico-raciais.

Destaca-se também, sua experiência na docência na formação de professoras(es) - incluindo a Licenciatura em Música -, como professor de formação continuada em uma importante rede de escolas e como presidente da seção nacional de uma instituição internacional de educação

musical, no mandato 2018-2019. Sua entrevista foi considerada nas temáticas de raça e sexualidade.

3.2.5 Marcelo e Marcus

Marcelo e Marcus, homens negros cisgêneros, heterossexuais e candomblecistas, são alunos de Doutorado em Engenharia pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE-UFRJ). A princípio, o contato foi feito somente com Marcelo, ogan de uma casa de candomblé, contudo, ele também convidou Marcus para fazer parte da entrevista, pois ambos tocam em terreiros. Nessa perspectiva, ambos foram entrevistados concomitantemente sobre a mesma temática, a saber, religiosidade candomblecista.

Apesar das semelhanças, é importante ressaltar que Marcelo e Marcus são de nações diferentes do candomblé: Marcelo é da nação Jeje-Mahi e Marcus é da nação Ketu, o que confere algumas distinções nas visões dos dois entrevistados. Ressalta-se também que Marcelo já atuou na educação básica como professor de Física.

3.2.6 Butterfly

Butterfly foi indicado para a entrevista por meio de uma amiga em comum. Homem cisgênero homoafetivo, além do mestrado e doutorado em educação, tem ampla experiência na educação pública, sendo, atualmente, professor de Música de um relevante colégio da rede federal do Rio de Janeiro. Destaca-se também a sua atuação na presidência de uma importante entidade da área da educação musical, bem como a sua participação na liderança de um grupo de estudos sobre ensino de Música.

3.2.7 Karai Mirim

Professor indígena da etnia Guarani Mbya. Embora, pelas normas culturais da aldeia, pudesse ascender ao posto de cacique após o falecimento de seu pai, que gaugava esse cargo, preferiu seguir a carreira de educador. Ele é formado em Licenciatura em Educação do Campo – ênfase em Sociologia, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e é mestre em

Linguística pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro (MN-UFRJ). É professor no Ensino Fundamental I e II na Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, localizado na aldeia indígena Sapukai de Bracuhy, localizada no município de Angra dos Reis – RJ, onde reside há 30 anos. É reconhecido entre os Guaranis Mbya como um líder local e foi indicado pelos locais para ceder essa entrevista, por ser um grande conhecedor da cultura e musicalidade guarani. À data da entrevista, integrava o Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro (CEEI-RJ).

Por fim, a Tabela 8 sumariza as entrevistas

RESUMO DAS ENTREVISTAS	
Marcador identitário	Pessoas entrevistadas
Raça (negra)	Raquel e Leonardo
Gênero (feminino)	Natália, Raquel e Flávia
Sexualidade (homoafetiva)	Raquel, Leonardo e Butterfly
Etnia (indígena)	Karai Mirim
Religiosidade (candomblecista)	Marcelo, Marcus e Raquel

Tabela 8: Pessoas entrevistadas em cada marcador identitário

Apresentadas as pessoas entrevistadas, os próximos subtópicos apresentarão a análise das entrevistas, iniciando pelos discursos sobre raça.

3.3 “O negro não vai voltar para a senzala”. Entrevistas sobre raça

No que se refere às entrevistas relacionadas ao tema raça, serão analisadas aquelas cedidas por Raquel e Leonardo. A análise de tais entrevistas possibilitou na produção de algumas categorias, a saber: (a) Tratamento desigual do(a) negro(a) na sociedade; (b) Superficialidade do tratamento do tema na escola regular; (c) Interseccionalidades entre raça e outros marcadores; (d) Racismo epistêmico na universidade e na produção do conhecimento e (e) Possibilidades para o ensino de Música.

3.3.1 Tratamento desigual da pessoa negra na sociedade

Primeiramente, percebeu-se que era recorrente nas falas dessas(es) entrevistadas(os) a presença de discursos sobre o tratamento desigual de pessoas negras na sociedade. Para exemplificar o exposto, foi selecionada uma fala de Leonardo que, com pesar, narra um evento da sua própria vida.

No meu processo não terminado de Bacharelado em [Música – Habilitação] Piano, [e]u vou dizer que a minha formação musical e pianística, mais especificamente, essa me ensinou a tocar Bach, Beethoven, Haynd, Chopin...que é lindo, é maravilhoso, mas tinha uma questão: era um negro tocando Haynd, tocando Chopin. Qual é o lugar desse negro para tocar Haynd, Chopin? E tinha uma questão de classe por [eu] ser diferente dos outros que faziam parte dessa classe de piano. Tinha uma questão de gênero também colocada, se bem que todo mundo brinca nessa relação, “ah, todo pianista é v*ado”, que é uma coisa... (mas que [sic] bom que fosse, porque o mundo seria mais...afetivado), mas a questão racial pegava um pouco mais, então eu me lembro que quando mais jovem, tocando em certos lugares, as formas dos olhares que me eram colocados e [a forma das] palmas após eu tocar. (**Leonardo**)

Tomando o recorte acima como exemplo, percebe-se que Leonardo sentia uma certa rejeição de plateias que tendiam a estimar menos um musicista negro tocando um repertório erudito e europeu. Vandwelllden e McGee (2007) já apontaram que, de forma geral, a plateia tende a reagir melhor quando a raça do musicista está “de acordo” com a música que é tocada, ou seja, pessoas negras são bem aceitas tocando músicas de origem negra, mas podem sofrer com as mazelas do preconceito de apresentarem um repertório “branco”. Infelizmente, isso aconteceu com o entrevistado.

Argumenta-se que esse preconceito não é algo inerente à Música, mas, na verdade, tem sua origem na sociedade em geral e alcança a escola e o ensino de Música em seu interior. Estudioso das relações étnico-raciais, Leonardo pontua a questão.

O Brasil é um país racista, isso não sou eu quem [sic] digo, não é você quem diz, é a ONU quem diz. Nós que vivenciamos a nossa “carne barata” no dia a dia, em nosso cotidiano. A gente tem, lógico, políticas que instituem dentro do Brasil esse avanço desse debate, das questões étnico-raciais. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem um racismo que é muito presente em nosso cotidiano, e quando eu falo do nosso cotidiano, ele é um racismo estrutural, ele é um racismo cotidiano, ele é um racismo recreativo, são diferentes formas de racismo que se

apresentam. [E]u observo que isso é tão presente no âmbito formação do indivíduo, na formação que hoje a gente recebe no Brasil, de alguma forma, ela possibilita institucionalmente que esse racismo seja perpetuado cotidianamente dentro das nossas práticas educativas e, ao mesmo, tempo na nossa relação de um com o outro, né? O que para mim é uma grande problemática, porque a gente vive em um país que é composto por 54% de pessoas negras e pardas, e se a gente fizer um novo censo para além da ideia de eugenia [...] a gente vai observar que, além da eugenia, a gente tem um país preto. Um país negro. Um país indígena e um país negro, né? Mas, que pela condição do patriarcado, pela condição do capitalismo, pela condição do colonialismo, ainda vivemos em um país racista, um racismo sofisticado, um racismo muito sutil, mas que na nossa pele, ele é muito doloroso, ele é assassino, ele nos assassina cotidianamente. **(Leonardo)**

Diferentes pontos emergem da fala de Leonardo. Primeiramente, definindo racismo como ações preconceituosas e discriminatórias sistemáticas que ocasionam no tratamento diferenciado, exclusão, segregação e no sofrimento físico e psicológico de pessoas negras (BRASIL, 2004), há dados suficientes que indicam que, realmente, o Brasil tem se configurado em um país racista.

O exemplo citado por Leonardo é o relatório da missão das Organizações das Nações Unidas (ONU) ao Brasil (ONU, 2014), que após visitas às cidades dos estados da Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro, além do Distrito Federal, aponta, entre outros aspectos, que a população negra no Brasil, apesar de ser maioria, participa somente de 20% da economia; recebem um pouco mais da metade do salário que é direcionado a pessoas brancas; têm expectativa de vida 6 anos menor do que a experimentada por pessoas brancas - 66 e 72 anos, respectivamente -; além de terem menor acesso a casas com saneamento básico e água potável. É destacado também no relatório a marginalização do(a) negro na sociedade brasileira, o seu menor acesso à educação e maior taxa de analfabetismo.

A legislação brasileira que busca combater o racismo é elogiada no texto, especialmente, a Lei 10.639/2003, contudo, a comitiva viu com preocupação os desafios de implementação da lei, tais como: a falta de formação para os(as) docentes trabalharem a proposta da Lei; a falta de material didático para esse fim; a oposição empreendida por grupos de radicais de direita e evangélicos no que se refere ao ensino da cultura afro-brasileira e de suas tradições religiosas; e a própria resistência de professoras(es) em cumprir a Lei.

Ainda na fala de Leonardo, percebe-se que ele, apesar de reconhecer os mesmos avanços legislativos que foram pontuados no relatório da ONU, considera que o racismo estrutural tem se instalado na sociedade como um todo, corroborando para que a discriminação racial seja

naturalizada e naturalmente reproduzida, afetando a educação escolar e as relações pessoais. Esse racismo “naturalizado”, além de também ser pontuado no relatório da ONU, é também apontado por pensadores da área do multiculturalismo e das relações étnico-raciais, tais como Almeida (2018), Miranda e Passos (2011) e Miranda e Riascos (2016).

Outro dado digno de destaque é a fala do entrevistado sobre a composição racial brasileira, cujos dados do IBGE levantados em 2010 mostram que 47,7% da população brasileira se identifica como branca; enquanto 7,6% se autotransmite como preta; 43,1% como parda; 1,1% como asiática; e 0,4% como indígena. A princípio, já se teria uma maioria afrodescendente, formada pelos 50,7% resultantes da soma de pretos e pardos, porém, como adverte a fala de Leonardo e de acadêmicos como Lima (2006), termos como parda(o), mulata(o), mestiça(o), entre outros adjetivos que exprimem miscigenação, se configuram como eufemismos para o termo negra(o), que é carregado de estigmas e de cargas negativas. Desse modo, por meio de um pensamento social influenciado pelo racismo e pela eugenia, uma parte significativa da população parece preferir se autoidentificar como parda do que como negra. Portanto, Lima (2006) adverte que para realmente se ter a dimensão da composição racial brasileira, deve-se somar o quantitativo de pessoas pardas e negras e considerá-las dentro do mesmo estrato racial, a saber, pretas. Assim se procedendo, ter-se-ia o que Leonardo apontou: um país negro.

Contudo, nesse país negro, a maioria numérica se torna minoria em representatividade e poder por experimentar, muitas vezes, um tratamento diferenciado e, muitas vezes, violento. Como salienta Leonardo, o racismo causa muitas vítimas fatais no Brasil. Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2019, p. 49), 75,5% das vítimas de homicídio são pessoas negras. O mesmo documento afirma que no período compreendido entre 2007-2017, enquanto a taxa de homicídio de pessoas não negras manteve-se estável, crescendo 0,3% no decênio, o número de homicídio de negros ascendeu 7,2% no período estudado. No Rio de Janeiro, estado onde se concentra a presente pesquisa, 41.241 pessoas negras foram assassinadas entre 2007 e 2017, número maior do que a soma das atuais populações das cidades de Cordeiro-RJ (20.403) e Quissamã-RJ (20.244)⁹⁷. Acredita-se que, apesar de não esgotar questões que envolvem o tema, os dados apresentados apontam que, de fato, existe um tratamento racial diferenciado no Brasil, que leva pessoas negras a serem assassinadas todos os dias.

⁹⁷ Segundo censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

3.3.2 *Superficialidade do tratamento do tema na escola regular*

A segunda categoria discorre sobre como a temática do tratamento da raça no âmbito escolar é, muitas vezes, superficial e pouco efetiva. Raquel expressa que

[A] gente só fala de negro, de cultura africana, quando se chega em novembro⁹⁸. E muito mal! Quando tem essa possibilidade, em novembro e eles dão uma pincelada no assunto e algo que deveria ser na nossa história, na nossa formação escolar, sobre a cultura, como cultura que é muito maior que isso [...], a cultura africana é muito mais extensa que isso, né? (**Raquel**)

Tal superficialidade do tratamento de questões multiculturais na escola também é discutida por trabalhos como Canen (2007, 2011, 2012), que apontam que, em geral, a cultura negra aparece nos currículos escolares sob abordagens folclóricas, especialmente em datas comemorativas, de forma celebratória e com foco em aspectos superficiais, como a gastronomia, os rituais, as indumentárias etc.

Afirma-se que esta superficialidade no tratamento das questões raciais não tem o potencial necessário para enfraquecer o racismo no ambiente escolar, por não colocar em xeque as relações de poder e as hierarquizações culturais que mantêm as bases do racismo estrutural (SANTIAGO; IVENICKI, 2016c), que, na percepção do entrevistado Leonardo, já está consolidado na educação brasileira.

E, sim, os nossos currículos prescritos para as escolas, ele é um currículo racista. E aí, diante do que a gente tem de um processo que a gente viveu, de um colonialismo, ontem, de uma colonialidade sofisticada hoje, e de um desenho que a gente pensa para o futuro, que é o da diferença, que é uma diversidade com uma pluralidade, e, o desenho de uma equidade, de sentidos, de significados, de produção de conhecimentos e relação de saberes outros, porque os nossos currículos, por exemplo, eles nos [deslocam] das produções da diáspora em um processo de ensino e aprendizagem musical? (**Leonardo**)

A fala de Leonardo coincide com aquilo que é apontado por diferentes pesquisas, como Miranda (2004), Lima (2006), Valentim (2006), Gomes (2008) e Sousa e Sodré (2012), que indicam que, de forma geral, o racismo estrutural também influencia nos currículos prescritos e praticados em escolas regulares no Brasil. Mais especificamente no âmbito da disciplina de

⁹⁸ Recordar-se que no Brasil, em novembro, é comemorado o Dia da Consciência Negra.

Música, a percepção do entrevistado e da entrevistada é que, por ocasião de uma espécie de racismo epistêmico, os currículos não abarcam o conhecimento negro de forma significativa.

Olha, o ensino de Música do Brasil...eu não vou falar de forma generalizada, mas eu vou falar a partir dos currículos, das escolas, dos currículos prescritos, como diz a nossa digníssima Inês Barbosa de Oliveira...porque têm os currículos que são praticados. Acredito que tenham pessoas dentro das escolas que tenham uma política antirracista, mas ainda assim, os currículos são racistas sim. **(Leonardo)**

De forma geral, as falas do entrevistado e da entrevistada expressam que o racismo propagado pela e na sociedade corrobora para que temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais sejam tratados superficialmente ou que estejam ausentes nos currículos escolares, inclusive, na disciplina de Música.

3.3.3 Interseccionalidades entre raça e outros marcadores

Outra categoria identificada nas falas foi uma forte presença de Interseccionalidades entre a raça e outros marcadores. Na perspectiva de que a identidade é um conceito plural e multifacetado, nenhuma pessoa teria apenas uma identidade racial, mas também uma identidade de gênero, uma visão cosmológica, uma expressão da sexualidade, entre outros aspectos, que, de forma geral, se fundem e, muitas vezes, se entrecroçam (HALL, 2005).

Usando outros termos, tais “camadas identitárias” são permeáveis de modo tal que, por exemplo, nenhuma mulher é igual a outra, pois diferentes marcadores se interseccionam, promovendo identidades múltiplas e complexas que são marcadas discursivamente de formas diferentes (AKOTIRENE, 2018; LOURO, 2014). Por exemplo, não é o mesmo, por exemplo, ser uma mulher branca ou uma mulher negra.

Na fala de Raquel, percebe-se uma forte interseccionalidade entre a identidade racial e a identidade de gênero, criando um novo e complexo construto identitário: a mulher negra, que apresenta questões e demandas diferentes de homens negros e de mulheres brancas (MIRANDA; MARCELINO, 2015). Algumas falas problematizam a questão:

Sabe, é esse pensamento, e quando a gente fala, principalmente, quando a gente se coloca como mulheres pretas, isso também chama muita atenção, porque mulheres tocando tá legal, mas agora mulheres pretas, faveladas tocando um instrumento erudito, isso é o que mais chama atenção. **(Raquel)**

Recorda-se que Raquel fala no contexto de uma violoncelista negra, de origem humilde e que toca um repertório “erudito”. Existe, espalhados pelo mundo, um número significativo de grupos de câmara formados só por mulheres, porém, como Raquel informa, o diferencial do seu grupo é que ele, além de ser formado somente por mulheres⁹⁹, todas as integrantes são negras e provenientes da periferia.

Nessa concepção, os fatores gênero e classe social, juntamente com a raça, são determinantes para que parte da sociedade veja o quarteto como um fenômeno “exótico”, diferenciado. Raquel, portanto, levanta uma reflexão pertinente

[A] gente com esse grupo, a gente já deu algumas entrevistas, porque o Nina's é um acontecimento, e isso nos traz muitas reflexões, sabe? Será que aqui [no Projeto Social onde Raquel trabalha] se os meninos se juntassem e criassem um quarteto, será que teria tanta visibilidade como a gente tá tendo? Eu tenho certeza que não, “Ah, quatro meninos do Projeto Social lá da Grota”...talvez fosse “engraçadinho” por serem meninos da comunidade e tal, teria alguma visibilidade, mas porque o fato de quatro mulheres estarem tocando é tão extraordinário? E isso não precisava ser extraordinário, isso deveria ser normal, porque tantas mulheres tocam! Porque a gente ainda vive nisso, “olha, elas conseguiram, tem quatro mulheres, tem pessoas que vão assistir a gente tocar mais para ver o que a gente está tocando, para ver qual é o estilo, para ver se a gente está tocando certo, acham exótico. Mas não há nada de extraordinário, quatro meninas formadas em Música se uniram para tocar. **(Raquel)**

O que se expressa é que a atenção que o quarteto tem chamado, na opinião da membra fundadora, se dá porque o lugar social que, usualmente, se oferece a mulheres negras e suburbanas não é o de cameristas, logo, tal atenção despertada apenas indica que a sociedade ainda não vê como normal e corriqueiro que mulheres negras toquem música de câmara. Contudo, se argumenta que a educação musical escolar, sob a ótica do multiculturalismo, tem potencial para auxiliar na modificação de tal pensamento sexista, racista e classista.

Semelhantemente, não se espera de mulheres negras e pobres a formação universitária, contudo, todas as integrantes do grupo são formadas em Música. Raquel destaca o seguinte

⁹⁹ Como já foi informado, na Música, as mulheres são mais bem-aceitas no papel de cantoras ou como plateia (GÜRGEN, 2016; HALLAM *et al.*, 2008; HO, 2003; KELLY; VANWEELDEN, 2014; SILVA, 2004).

[E]u já tive momentos que as pessoas falam, “nossa, mas além de tocar, o que vocês fazem?” A gente dá aula, a gente trabalha com Música! “Ah, mais, vocês fizeram aula aonde?” “Ah, eu fiz aula na faculdade, eu me formei, todas elas [as outras integrantes do grupo] são formadas!” Aí é algo que eles não esperam ouvir: que viemos da comunidade, somos da comunidade, e no entanto, a gente conseguiu formar, conseguiu seguir uma carreira, na arte, e isso é o que tem de importante nesse grupo, a gente está aqui para valorizar, dar voz às mulheres. **(Raquel)**

Nesse sentido, não só o fato de o grupo ser formado apenas por mulheres negras, ou o fato de elas tocarem músicas compostas ou arranjadas por mulheres se constituem em um ato de resistência e desconstrução, mas o simples fato delas terem diploma universitário quebra estereótipos segregadores relacionados a questões de gênero, raça e classe social. Recordar-se que o multiculturalismo, enquanto campo político, milita que não somente conhecimentos de grupos minoritários sejam incluídos nos currículos escolares e universitários, mas que os próprios indivíduos de identidades não normativas estejam maciçamente presentes no cotidiano escolar e universitário, a fim propiciar mobilidade e justiça social (CANEN, 2013).

No que se refere à questão da mulher trans negra, Natália, apesar de branca, verifica como a vida da mulher trans negra torna-se mais complexa, também por conta da carga racial.

[T]em essa questão de mulheres trans que, geralmente, aparecem mais são as trans negras pobres, pois as que têm mais [sic] grana conseguem se integrar melhor na sociedade, aí ficam [sic] “pianinho”. Hoje em dia isso mudou, graças a Deus, existem pessoas trans, tanto mulheres como homens, que estão inseridas na sociedade enquanto pessoas trans! E isso eu vou te falar sem base em nada, só do que eu percebo, mas eu tenho a impressão que até poucos anos atrás, as pessoas trans pobres, as mulheres trans pobres, iam para a prostituição ou *shows* de dublês [...], então elas estavam muito visíveis, enquanto as que tinham [sic] grana para poder bancar a cirurgia, elas mudavam de cidade, começavam a vida de novo e não falavam nada com ninguém que eram trans e viviam [sic] oculto, e o que apareceria eram as trans periféricas, as que a sociedade acaba conhecendo mais e são os seres mais vulneráveis que tem, principalmente na sociedade brasileira que tem a questão de estar ligada a um universo homossexual, por mas que essa palavra seja binarista também, quem pensa travesti associava a *gay* e não sei o quê e tem a questão da mulher, do machismo, e tem a questão de ser negra, porque a maioria dessas mulheres são negras, e são pessoas muito vulneráveis no contexto social. Os preconceitos vão se somando e [elas são] pobres também, que é outra classe de preconceito. **(Natália)**

Como se percebe na fala acima, o conceito de “mulher trans” não é um bloco monolítico, antes, um conceito também tensionado por questões raciais e de classe social. A fala da Natália coincide com os resultados de pesquisas como a de Andrade (2012), que mostra que mulheres trans, em especial, as negras e pobres, têm menor acesso à educação e aos serviços público, bem como maior possibilidade de viverem em um contexto de pauperismo que as empurra para a prostituição. Desse modo, pensar interseccionalmente, levando em consideração como questões de gênero, raça, sexualidade, etnia e religiosidade se somam formando outras categorias, como mulheres negras, por exemplo, pode fornecer pistas sobre como tratar positivamente as diferenças no âmbito escolar (AKOTIRENE, 2018).

Já a fala de Leonardo, muitas vezes, se “confunde”, entre questões de raça e de classe. Recordar-se que o entrevistado iniciou sua formação superior em um curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Piano, contudo, precisou abandonar o curso. Ao questionar se a questão racial influenciou na desistência, Leonardo confirma.

Total[mente], porque era um curso que eu não conseguia terminar, era um curso que eu não conseguia terminar, por um percurso de vida de muita dificuldade, para me manter no Rio de Janeiro, de família pobre, de família muito humilde, de família com muitas demandas e necessidades, e que eu tive que me virar sozinho, então foi muito difícil, e eu não tinha tempo de estudar, como meus digníssimos colegas brancos de turma, de classe, e isso causa sofrimento, causa dor e que mais tarde eu fui entender porque aquilo era tão dolorido e era tão sofrido para mim e eu entendi que eu não era capaz, que é isso que o racismo faz com a gente, ele nos torna incapazes, mas é só uma faceta para que a gente não ocupe os lugares, então foi um pouco disso, sabe? (**Leonardo**)

Em um primeiro vislumbre, percebe-se que os impedimentos citados por Leonardo são de ordem econômica, a saber, uma família pobre, a falta de dinheiro para se manter, a necessidade de trabalhar etc., que também perpassam a vida de pessoas brancas pobres. Contudo, pesquisas quantitativas que utilizam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como as de Ribeiro *et al.* (2015), Ribeiro e Schlegel (2015) e Lima e Prates (2015), revelam que, na atualidade, a maior parte da população pobre é negra e a maioria das pessoas negras são pobres, e sofrem com uma maior dificuldade em ascender a altos níveis de escolarização. Existe, portanto, todo um ciclo vicioso que acarreta em uma maior possibilidade de pessoas negras serem pobres. Em outras palavras, a pobreza da pessoa negra, entre outros aspectos, também se origina do racismo, que não se limita a ofensas e agressões, mas que corrobora para que negras(os) tenham

menos acesso a emprego, à renda e à escolarização, prejudicando, assim, a mobilidade social desses indivíduos. A fala de Leonardo, que intersecciona classe e raça, expressa bem o exposto.

Por fim, dentro da categoria de interseccionalidade, vale ressaltar que Leonardo propõem, justamente, que os currículos de Música se pautem em uma visão interseccional que busque enxergar as diferentes categorias identitárias do indivíduo.

[Q]uando a gente vê que dentro do currículo de Música, orientado na Base Nacional Comum Curricular, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não se tem um debate, por exemplo, interseccional para essa discussão, como um grande aparato, como um grande alicerce para discutir a questão formativa humana, desenvolvimento humano, como a gente pensa lá, né, que o grande objetivo da Música é humano. Se é humano, que humano é esse que a gente está falando? É uma grande pergunta a se fazer, da onde vem esse humano, qual é a condição de classe dele, qual é a condição de gênero, quais são as questões raciais [etc.].

A argumentação de Leonardo emerge da visão de que a Música ganhou espaço nos currículos escolares para auxiliar no desenvolvimento humano das(os) estudantes, algo já abordado por Sobreira (2011). A partir desse pressuposto, vem a questão: que humano seria esse que a disciplina quer formar se o currículo de Música for pensado monoculturalmente, sob uma percepção branco-europeia? Nessa perspectiva, um pensamento multicultural e interseccional seria proveitoso visto que a experiência humana se apresenta sob diferentes facetas, inclusive, dentro da temática racial, pois, como recorda Leonardo, “não há negro, há negros”, indicando que, embora a raça possa ser compartilhada por diferentes pessoas, questões identitárias diversas fazem com que cada indivíduo tenha demandas diferentes, logo, um pensamento interseccional se faz importante.

3.3.4 Racismo epistêmico na universidade e no processo de produção de conhecimento

No que se refere ao tratamento das questões raciais na universidade, mais precisamente, na formação de professores(as) de Música, Raquel sentiu uma lacuna na sua formação.

[É] algo que é uma Lei [referindo-se à Lei 10.639/2003], por mais que a gente não consiga tratar do assunto enquanto professores na sala de aula, mas eu acho que na nossa formação enquanto professores né, teria que ser uma coisa

obrigatória, teria que ter um conhecimento aprofundado na área, porque é uma Lei, e a gente não teve nada disso [durante a formação]. **(Raquel)**

Então você sentiu essa carência na formação? **(Pesquisador)**

Sim. **(Raquel)**

Tais dados coincidem com os achados da pesquisa de Santiago (2017) e Santiago e Ivenicki (2016c), que, ao analisarem como questões multiculturais perpassam a formação de professoras(es) de Música no Rio de Janeiro, perceberam que a temática racial era infimamente citada nos currículos oficiais da instituição, nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as) e nas impressões que estudantes tiveram sobre seus cursos. Portanto, tendo como base a análise da entrevista e sua comparação com a literatura, pode-se afirmar a existência de uma Lei oficial não culminou em mudanças efetivas na formação de professoras(es) de Música. Contudo, afirma-se que se faz necessário que a temática racial se faça presente desde à formação inicial de professoras(es), a fim de preparar profissionais capacitadas(os) para lidar com tais questões na educação básica.

Leonardo, por sua vez, além de também não perceber que a temática foi pouco tratada no curso, questiona também o porquê de haver pouca literatura sobre educação musical sobre a temática racial na educação musical e/ou cujas(os) autoras(es) sejam pessoas negras.

[Na pós-graduação, e]u não encontrei par dentro da educação musical, talvez na discussão... aí par eu vou te falar par negro, mas par branco eu encontrei. Vou te listar alguns nomes que me fizeram pensar, ainda que em uma literatura branca: O Luiz Carlos Queiroz é um nome que me aproximou desse universo, a Luciana Del-Ben me aproximou um pouco desse universo. [...] Mais o Luiz Carlos ainda, em um debate mais decolonial e intercultural, que é mais ainda a pegada do Luiz, que também bebeu em Antonio Flávio Moreira, bebeu em Vera Candau, bebeu também desse grupo modernidade/decolonialidade. [...] Mas na educação musical, talvez você não encontre, [ou] encontre pouquíssimos trabalhos é... que discutam as questões étnico-raciais e a educação musical. **(Leonardo)**

Conforme já foi abordado no capítulo que discorre sobre o levantamento bibliográfico, mesmo em nível internacional, existe um número pequeno de trabalhos que discutem raça na perspectiva da educação musical. O mesmo levantamento apontou um ínfimo número de pessoas negras que discutem a questão racial no ensino de Música. Tem-se, portanto, a lacuna no conhecimento aparecendo juntamente com a representação - não representatividade. Em outros

termos, não são pessoas negras, aquelas que sentem na pele as mazelas do racismo, que têm produzido o conhecimento sobre relações étnico-raciais no ensino de Música.

Leonardo conta que, durante o seu mestrado e doutoramento, percebeu que essa falta de diálogo com autoras(es) negra(os) o “embranqueceu” e o violentou simbolicamente.

Porque né, eu sofri de alguma forma uma ação necropolítica, porque eu fui impossibilitado, como homem negro, de dialogar com a minha pretitude no meu lugar de formação. Eu fui embranquiçado. E é uma grande violência, ao ser embranquiçado, desembranquiçar, ou seja, tem dois processos nesse sentido, né? Dois processos violentos, e eu acho que é uma violência que a gente nunca deixa de persegui-la, porque a gente sempre nos, é... somos violentados, não é uma violência que a gente escolhe. **(Leonardo)**

Embora isso não seja exatamente um erro, isto é, que pesquisadoras(es) brancas(os) produzam conhecimento sobre a temática racial¹⁰⁰, seria importante que pessoas negras viessem a colaborar com tal produção de conhecimento de forma mais direta e efetiva, pois tal ausência mascara uma faceta do silenciamento racial. Mas, por que isto não ocorre de fato, ou seja, que negros(as) estejam produzindo conhecimento sobre negritude na educação musical? Um trecho da entrevista de Leonardo aponta para uma hipótese que soa plausível:

Por quê? Nós não estávamos lá, ou estávamos e não tínhamos determinadas vozes[...] Renan, eu digo isso com muita clareza, a gente, eu você, e outros pesquisadores que estamos chegando hoje no doutorado, nós somos frutos da ação afirmativa, eu acho que assim, ancestralmente, a gente está chegando, estive, mas com lugar de voz e com lugar de fala, a gente tem [só] agora. **(Leonardo)**

Chama a atenção o fato de Leonardo apontar a falta de pessoas negras nos espaços acadêmicos para explicar a falta de pares negras(os) e de trabalhos sobre raça no ensino de Música. Para o entrevistado, o fato de ele e do entrevistador serem pessoas negras e alunos de doutorado se deve às ações afirmativas de cunho identitário empreendidas na última década. Os dados oficiais mostram que, de fato, pela primeira vez, o número de universitárias(os) negras(os), em instituições públicas, é superior ao de pessoas brancas (IBGE, 2019), e o quadro de inferioridade numérica de negras(os) na universidade começa a ser revertido, justamente, por meio das políticas afirmativas, como as cotas.

¹⁰⁰ Parte-se da afirmação de que o multiculturalismo é para todos (CANDAUI, 2013), logo, todos na sociedade podem produzir conhecimento sobre educação musical multicultural. O próprio Leonardo afirmou que “a branquitude criou o racismo, os brancos, sim, são os primeiros a resolverem a questão do racismo no Brasil”.

Contudo, a ocupação de pessoas negras não está se dando em todos os espaços. Leonardo considera que a produção de conhecimento feito por negras(os) também depende de que tais pessoas se façam presente nos corpos editoriais e no papel de revisoras(es) de meios de divulgação científica, como anais de congressos e revistas científicas. Para tal, ele reflete sobre a ausência de artigos sobre raça e interculturalidade na Revista da ABEM¹⁰¹, principal periódico da área de educação musical no Brasil, e rememora algo que aconteceu em sua vida acadêmica e critica diretamente a Associação Brasileira de Educação Musical:

[Deve-se] de alguma forma também responsabilizar [a Associação Brasileira de Educação Musical no sentido de] [saber] quem eram os pareceristas, porque se você não tem um corpo [editorial] negro nesse lugar, artigo negro a gente não vai ter. Se não tem um homoafetivo, se você não tem uma trans, se você não tem uma diversidade humana nesse lugar que se aplica nesse lugar interinstitucional, essa leitura ela não vai ser visível porque tem sim um debate que é colonizado nas pessoas, não porque elas querem, mas sim porque é um exercício contínuo para a gente manter toda essa estrutura colonial, capital[ista] e patriarcal que a gente vive, é um projeto. (...) [E]u falo de um simpósio nosso que foi negado e o parecer racista que nós recebemos, que [afirmava que] nosso texto era panfletário, messiânico e mais alguma outra coisa. Ou seja, se a gente tem uma paridade de um parecer desse de uma associação brasileira de educação musical, qual é a responsabilidade dela no debate étnico-racial? Tem uma responsabilidade ou ela se responsabiliza desse lugar de discussão? Recebemos esse parecer e o nosso trabalho foi negado, porque não se entendia o que a gente queria discutir sobre epistemologia, ou seja, discutir as relações etnicorraciais, a educação musical e práticas decoloniais. Naquele momento, não foi entendido daquela maneira. **(Leonardo)**

Em artigo publicado na Revista Orfeu (BATISTA, 2018), Leonardo, entre outros aspectos, narra esse episódio com mais detalhes. Ele encaminhara um simpósio formado por quatro artigos sobre epistemologias negras na educação musical para a apreciação do comitê científico do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, para o Grupo de Trabalho de Epistemologia da Educação Musical. Segundo o artigo, o simpósio fora negado e, no parecer, ele fora classificado como “vitimário, messiânico e panfletário”. Na compreensão do entrevistado, o parecer foi violento e racista, porque foi feito tendo como base a epistemologia branca, patriarcal e colonialista, que desconsiderou o saber do povo negro enquanto conhecimento.

¹⁰¹ Recorda-se que o levantamento bibliográfico feito para esta tese também apontou para tal resultado.

Como não se obteve acesso aos artigos do simpósio nem ao parecer da ABEM em sua totalidade, não pode, *a priori*, tecer qualquer tipo de afirmação em relação ao parecer, contudo, concorda-se que é necessário que pessoas negras estejam presentes em todos os espaços da produção de conhecimento científico, desde a docência no ensino superior até a composição de corpos editoriais de periódicos e avaliação de trabalhos para congressos. Autoras(es) como Santiago (2019) e Moule (2008) já salientavam a importância de a pluralidade da escola atingir também as gestões e os corpos docentes de escolas e universidades, mas o dado de existir a necessidade dos corpos editoriais também o serem para evitarem possíveis racismos epistêmicos parece emergir como uma novidade.

3.3.5 Possibilidades para o ensino de Música

Por fim, por meio da análise das entrevistas sobre raça foi possível identificar algumas ações práticas que podem contribuir para o tratamento das questões raciais no ensino de Música. No que se refere ao ensino de Música na educação infantil, Leonardo sugere o seguinte.

[M]e vem logo à cabeça, por exemplo, os cantos dos orixás, que sempre obedecem essa coisa muito paralela com balbucios, com as garatujas, com esse lugar brincante que a criança faz na infância, e essa é uma margem muito grande do que a gente tem com os cantos de trabalho, que é tão legal de ser trabalhado com as crianças, e ao mesmo tempo também de instrumentos musicais de diáspora, que podem ser utilizados dentro de um processo de musicalização que não estão sendo usados para ensinar notação, mas sim de uma experiência acústica, de uma experiência sonora, ou seja, de uma experiência estético-sonora, que não foge da obediência binária do certo, do errado, do feio e do bonito, né? Acho que, ainda assim, a música de concerto que é aplicada como processo pedagógico musical, ela paira muito sobre esse processo pedagógico, então se a gente força isso, a gente já ganha um grande universo. E aí quando eu falo dessa experiência com as músicas diaspóricas, com o cantos de trabalho, com as canções de ninar, isso ganha uma essência de pretitude postas, elas só não são faladas. Mas, o grande âmago, o grande lugar de construção, o grande lugar dessa produção vem a partir daí, eu não tenho dúvida.

Emergem pontos passíveis de análise na sugestão de Leonardo. Primeiramente, percebe-se que a proposta de utilização dos cantos dos orixás, produto da cultura africana e afro-brasileira, também abarca diretamente o conhecimento das religiões de matriz afro-brasileira, o que possibilita a interseccionalidade entre duas grandes áreas comuns e o tratamento dos dois temas

concomitantemente, a saber, raça e religião. Seria, portanto, uma estratégia plausível para que o ensino de Música valorize a cultura afro-brasileira, a ancestralidade candomblecista e ponha em prática as indicações da Lei 10.639/2003.

A utilização do “mito” dos orixás no ensino de Música na educação básica já foi sugerida por Szpilman (2010), que narrou os resultados da sua experiência ensinando a temática. Fazendo um paralelo entre a “mitologia” grega e a iorubá, o autor pôde inserir a cultura afro-brasileira no currículo em ação, percebendo a potencialidade desse conteúdo e abordagem para atenuar preconceitos entre os(as) estudantes.

Em sala de aula os alunos puderam discutir e apreciar narrativas de ambas as mitologias, a dos gregos e a dos Orixás. Desfrutando de conceitos fundamentais para ambas, - o que é Axé? Como a música pode estar no sagrado? Qual a função das Moiras? [...] Puderam expor opiniões e às vezes até expurgar alguns preconceitos. Tiveram espaço para tratar o tema que ainda é um tanto quanto tabu em nossa sociedade. Nossa visão de mundo e aquela noção sobre o assunto Cultura Negra que buscávamos se ampliou bastante, juntando-se a dados históricos, músicas de raiz negra no Brasil e pelo mundo (SZPILMAN, 2010, p. 63)

Assume-se concordância com Szpilman (2010, p. 65) quando ele afirma que a inclusão de músicas da cultura iorubá não se trata de cultivar orixás ou oferecer um ensino religioso, mas somente uma forma de reconhecimento cultural (p. 65). Cabe às(aos) docentes buscar um repertório adequado, preferencialmente, diretamente com candomblecistas. Uma canção que Raquel disse utilizar com as crianças de creche onde leciona é *Oro Mimá*^{102 103}.

[T]em uma música muito interessante que é a música que *Oshum* canta para o filho dela, é uma música de ninar, e é uma mensagem linda, é *Oro Mimá*, (pode colocar canção de *Oshum*), essa música é *Oshum* cantando para o filho dela, abençoando o filho dela, mas eu não posso cantar. **(Raquel)**

Outro aspecto que emerge da fala de Leonardo é o uso de instrumentos musicais “de diáspora”, que aqui poderiam ser traduzidos como instrumentos afro-brasileiros, que também contemplam o tratamento da cultura candomblecista, como ver-se-á mais à frente, pois os instrumentos musicais característicos da musicalidade afro-brasileira, como o berimbau, o afoxé, o agogô, o atabaque, o xequerê, a cuíca, o gã etc. foram introduzidos na música popular via música de terreiro. Recorda-se também que a incorporação de instrumentos musicais típicos de

¹⁰² A(o) leitor(a) pode ouvir a música seguindo o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=huLn5iWRSsQ>

¹⁰³ Mais à frente, será discutido como a utilização dessa música em uma creche trouxe à Raquel alguns problemas.

culturas não hegemônicas no ensino de Música está de acordo com a literatura acadêmica sobre educação musical multicultural (SCHIPPERS, 2000; VOLK, 2006; MARSH, 2000).

A fala de Leonardo também evoca a concepção de que aulas de Música que usam cantos de orixás e instrumentos típicos da cultura afro-brasileira não têm como objetivo o ensino da notação musical europeia, até porque, a música afro-brasileira é ensinada originalmente via tradição oral e não por notação (NKETIA, 1974). Argumenta-se que, por conta da filosofia intrínseca, muito marcante na educação musical brasileira, o ensino de Música, muitas vezes, se reduz ao ensino da leitura e escrita de partituras (PENNA, 2005, 2006). Um ensino genuíno de música afro-brasileira não deveria, a princípio, se dar por meio da partitura ou ter como objetivo o ensino da simbologia musical ocidental. Ressalta-se também que um ensino de Música autêntico, isto é, ensinado conforme o gênero musical é ensinado organicamente, também é sugerido pela literatura acadêmica (KANG, 2016; KILLIAN; SEKALLEGA, 2018; OMOLO-OGANTI, 2009; SANTOS; CANDUSSO, 2015).

Por fim, o termo “essência de pretitude”, utilizado por Leonardo aparece de forma propícia para o público da educação infantil que, possivelmente, não tem aparato cognitivo para discutir temas complexos e fortes, como o racismo e a intolerância religiosa. Desse modo, trazer e valorizar a cultura afro-brasileira para essa modalidade de ensino já é um avanço considerável para formar cidadãs(ãos) sensíveis às diferenças culturais.

No que se refere às recomendações do entrevistado e da entrevistada para o tratamento da temática racial no ensino fundamental e médio, obteve-se sugestões que se centram na pesquisa e no uso das tecnologias.

Eu gosto muito do lugar da pesquisa, entendendo também esse indivíduo, até na infância, [não só no] ensino fundamental II, ensino médio, mas na educação básica, para a também gente sair também desse lugar de professor que propõe, logicamente eu tenho que ter um planejamento, mas, e o que acontece em sala de aula? E a partir desses acontecimentos um lugar da pesquisa para mim ele é muito pertinente, ele é muito interessante, porque hoje pensando o fundamental II que essa galera é totalmente midiaticizada, eu pensaria em formas de, por exemplo, de como a gente pode promover uma grande pesquisa desse universo da música diaspórica na América Latina, e aí eu falo América Latina incluindo o Brasil porque a gente se [sic] disvem o tempo todo desse lugar, mas pensando nessa relação multicultural mesmo, não pensando somente na questão da racialidade negra, mas também na questão das raças e das diversas etnias, como a gente poderia pensar nos diferentes universos e proposições de fazer música...nem pensar o nome música, porque o nome música pesa muito nesse

lugar, e cola muito em um processo eurocêntrico, mas como a gente pode pensar em processos pedagógicos sonoros? Como são as práticas sonoras das comunidades quilombolas, das comunidades ribeirinhas, das comunidades pesqueiras, das comunidades de destaladeiras de fumo de Arapiraca, que têm uns maravilhosos cantos de trabalho, como é que a gente pode pensar, por exemplo, a música dos povos ameríndios, como a gente pode pensar essas músicas? Como a gente pratica essas músicas? Vem trazer isso para a sala de aula como uma grande discussão estética realmente, e aí isso sim é discussão estética, está em um outro lugar, né? (**Leonardo**)

No que se refere à produção acadêmica que relaciona educação musical e multiculturalismo, o levantamento bibliográfico feito para esta tese e já apresentado não localizou qualquer trabalho que também aborde as questões da tecnologia. Contudo, o tópico do uso das tecnologias e mídias digitais para a educação multicultural já é um assunto bem desenvolvido no exterior, ganhando, inclusive, destaque em uma edição especial da *International Journal of Multicultural Education* (MARX; KIM, 2019). No Brasil, todavia, apesar da literatura sobre multiculturalismo e educação ser bastante densa, poucas pesquisas têm sido empreendidas relacionando este campo de estudos com o uso de tecnologias digitais.

Gomes *et al.* (2015), em um dos poucos artigos nacionais escritos sobre o tema, os autores e a autora reforçam o explicitado, abordando como o multiculturalismo e o *u-learning* podem atuar em conjunto para proporcionar uma educação que valoriza as diferenças e combate padrões eurocêntricos e hegemônicos. Eles afirmam que

O crescente uso das tecnologias nos diversos espaços sociais tem provocado a necessidade de uma ampla reflexão sobre suas potencialidades como uma tecnologia intelectual, principalmente se linkarmos com o multiculturalismo e estabelecermos um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento e com elementos culturais [...]. A internet permite que qualquer pessoa, que a ela tem acesso, divulgue sua voz social publicamente, compondo uma nova malha social; os recursos oferecidos pela tecnologia de comunicação digital podem tanto mudar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso a grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente [...]. Assim é urgente a necessidade de práticas educativas abertas que favoreçam o letramento digital crítico, sendo capazes de fazer com que [...] “o local contra-hegemônico aconteça globalmente” (GOMES *et al.* 2015, p. 251).

Nessa perspectiva, aponta-se como possível a estratégia sugerida por Leonardo, ou seja, a utilização da tecnologia a favor da educação musical a fim de que os(as) estudantes possam ter contato, via pesquisas na *internet*, com culturas distantes. Os resultados das pesquisas poderiam ser trazidos para a sala de aula e discutidos com todos(as). Recordar-se que a presente tese pode

auxiliar nessa questão, visto que o curso de extensão Música(s) no Plural! se deu em ambiente remoto, por meio de tecnologias digitais.

Por fim, no que se refere à formação de professoras(es) de Música, uma postura ética, criativa e mediadora da(o) docente, que vá de encontro a práticas engessadas e bancárias, é apontada para que a cultura afro-brasileira perpassa os currículos desta modalidade.

Queria utilizar a palavra criatividade. De criação, invenção, essas são palavras boas para a gente pensar, porque de certa maneira torna, os cursos de Licenciatura [...] a formação de quem trabalha em sala de aula, seja em Música ou não, ela é engessada. Que ela obedece o currículo, mas não obedece as necessidades da pluralidade das necessidades e demandas daqueles com os quais trabalharemos e que a gente não sabe quem são, não sabe como acordam, não sabem como são as pessoas naquele dia. Se a gente fizesse o grande exercício que Paulo Freire tanto criticou, da educação bancária. E aí eu fico pensando o lugar da criação, da criatividade, da invenção que eu tanto te falei, como lugar potencial de tentar de alguma forma ou outra, introduzir, nesse processo formativo de quem vai atuar no dia a dia, no cotidiano de sala de aula, que a gente pensa proposições criativas cotidianamente, mesmo que a gente tenha uma orientação prescrita, mas qual é o currículo que eu pratico dentro sala de aula? Significa um currículo vivo, quem são essas pessoas? E aí sim, um exercício coparticipativo, um exercício corresponsável com aquelas pessoas que estão em sala de aula, porque de nada adianta se eu não for um professor, se eu não for me deslocar do lugar de professor bancário para o lugar de um professor mediador de conhecimentos, porque as pessoas têm conhecimento. [...] Então, eu acho que entender esse lugar de uma invenção de proposições inventivas, de proposições pedagógicas, que lidem com a pluralidade que todo o dia é eferescente na sala de aula. **(Leonardo)**

A fala de Leonardo parece criticar os currículos prescritos que são centrados no conhecimento escolar e não consideram a realidade plural da sala de aula. Nessa perspectiva, a criatividade e a invenção aparecem na fala como conceitos-chave para se vislumbrar uma prática docente não engessada e que, mesmo guiada por uma “orientação prescrita”, possa se tornar dinâmica e flexível para atender à pluralidade de cada ambiente educacional. Essa visão se encaixaria com os pressupostos freirianos, sobretudo, com a sua crítica à educação bancária, caracterizada pelo mero “depósito” de conhecimentos da(o) docente às(aos) discentes, que desconsidera a possibilidade de as(os) estudantes participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996). A concepção da(o) docente como um(a) mediador(a) entre o conhecimento e a(o) estudante poderia dar protagonismo a essas(es) últimas(os), além de contribuir para a valorização das suas vozes e identidades, também corroboraria para a flexibilização dos currículos tradicionais.

É interessante notar que Akkari e Santiago (2013) apontam que a gênese do multiculturalismo na educação brasileira se deu, entre outros acontecimentos, pela teorização freiriana, sobretudo, no que se refere à dicotomia hegeliana de opressores e oprimidos, e a formulação da Pedagogia do Oprimido, que permite se pensar em uma educação criada por e voltada para identidades subalternas, com objetivo de mudança social e emancipação, algo que o multiculturalismo compartilha do pensamento freiriano. Nesse contexto, não haveria, nesse ponto, qualquer tipo de contradição teórica em se utilizar conceitos freirianos para nortear uma abordagem multicultural.

Pelo contrário, argumenta-se que o pensamento multicultural não harmoniza com o tradicionalismo da pedagogia bancária, visto que o multiculturalismo busca valorizar uma pluralidade de vozes e o ensino bancário apenas permite que a(o) docente, a(o) “legitimada(o) possuidor(a) do saber”, se expresse. Concorde-se, portanto, que a postura mediadora parece ser mais condizente com os pressupostos do multiculturalismo.

A adoção de um currículo flexível, ou seja, que fosse formulado a partir da realidade plural de cada sala de aula, já foi proposta por Santiago e Monti (2016). Tal flexibilidade curricular poderia se dar, por exemplo, logo após um ato de discriminação ocorrido em sala de aula, que levaria a(o) docente a adaptar o seu planejamento para, justamente, tratar da questão prontamente, algo que, sob a ótica de um planejamento curricular engessado, dificilmente ocorreria.

Leonardo, que já atuou como docente no ensino superior de Música, mostra como incorporava os saberes negros no currículo da formação de professoras(es).

E no curso de Música, eu dava aula de Teoria Musical e de Prática de Conjunto, e esse debate étnico-racial, ia muito de um projeto que eu fiz para os dois cursos com foco na [Lei] 11.645, que trata das duas etnias¹⁰⁴, de discutir essas questões, [...] como é que a gente pensa uma prática de conjunto, a partir da musicalidade, por exemplo, do jongo da Madureira? E fui trazendo os exemplo e pedindo um pouco dos repertórios ditos tradicionais, mesmo que ainda sejam da música popular, porque se a gente observa a nossa dita música popular brasileira, não é a música de Tom Jobim, não é a música de Vinicius de Moraes, é a música do Arlindo Cruz, são os álbuns antigos, se a gente pega Lerci brandão, se a gente pega a Marrom, que é a nossa Alcione, se a gente pega Martinho da Vila, eles eram recordistas na Som Livre. [...] Mas aí o exercício eruditizado da universidade, ela impede esse repertório. E cadê os compositores negros que não

¹⁰⁴ O entrevistado se refere à etnia afro-brasileira e à etnia indígena, contempladas concomitantemente pela Lei 11.645/2008.

aparecem, para a gente pensar esse lugar, esse universo? E eu pensava em maneiras diferentes, eu pensava em outras opções epistemológicas para esse exercício de uma pedagogia musical. **(Leonardo)**

Percebe-se, portanto, um exemplo da inclusão do conhecimento afro-brasileiro em um curso de Licenciatura em Música sob a mediação do professor e participação da turma. Contudo, o entrevistado não nega ter havido embates por parte das(os) discentes por conta da utilização de um repertório afrocentrado nas aulas, mesmo boa parte da turma sendo, na visão de Leonardo, negra.

E era muito bacana, pois era uma turma negra. Só que uma negritude, talvez, coabitada ainda por uma ação colonialista, então era embate todas as aulas. [por exemplo] “[p]rofessor, não quero tocar [esse repertório] porque a minha igreja não permite”. Mas [por meio de] uma conversa, uma responsabilidade, sinalizando que ali em sala de aula a sua religião ela não é essencial, ela não é o primeiro plano, o primeiro plano são as pessoas que estão lá na sala de aula e a sua responsabilidade com elas, a sua igreja é dentro da sua igreja, e isso era muito conversado, e no exercício de mediação, aquilo que eu queria voltar, né? Eu acho que a mediação desse processo, a mediação desse diálogo, eu acho que a gente consegue reinventar alguma coisa na formação desses professores e era o que a gente fazia, a gente se automediava. Não era um professor que propunha para a turma as questões, eu propunha um debate e aguçava esse debate nesse coletivo. **(Leonardo)**

Embates provenientes da utilização de músicas de matriz africana no curso de Licenciatura em Música e a questão da religiosidade evangélica influenciando no processo também apareceu como um dado em pesquisas realizadas nos principais cursos da cidade do Rio de Janeiro (SANTIAGO, 2017, 2019). Possivelmente orientado pelo processo de mediação, o entrevistado, segundo seu relato, pôde, via um diálogo democrático, contudo firme, mostrar à turma o compromisso ético da profissão docente em relação à pluralidade discente da educação básica. Na perspectiva de que muitas(os) cristãs(os) são professoras(es) em formação, considera-se esse tipo de diálogo muito importante e deve ser realizado de forma tal que a fé cristã não seja desprezada nem ofendida.

Fecha-se aqui a seção que discorre sobre as entrevistas sobre a temática racial. O próximo subtópico mostrará os resultados provenientes da análise das entrevistas sobre gênero.

3.4 “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Entrevistas sobre gênero

Para tratar de questões de gênero, serão analisadas as entrevistas realizadas com a Natália, Flávia e Raquel. (a) Tratamento desigual da mulher; (b) Silenciamento da mulher; (c) Estereótipos de gênero; (d) Patriarcado influenciando no comportamento de mulheres; (e) Tokenismos; (f) Crianças e as questões de gênero; (g) Transfobia na escola; (h) Falta de tratamento do tema na universidade e (i) Possibilidades para a disciplina de música.

3.4.1 Tratamento desigual da mulher na sociedade

A primeira categoria explicita falas que demonstram que a mulher, apesar de ser constitucionalmente igual ao homem, ainda sofre com o machismo, que ainda é um dos pilares da sociedade contemporânea. No que se refere a tal tratamento desigual, uma das entrevistadas questiona, justamente, o porquê de tal desigualdade, ou melhor, o porquê de o gênero ser um atributo identitário tão forte que, muitas vezes, impõe e conforma pessoas em determinados lugares sociais. Ela diz: “Então, é, quando eu penso o lugar da mulher, eu fico assim, por que tanta divisão de gênero? O homem, mulher, são coisas ligeiramente biológicas e muito sociais”. **(Natália)**

Em outras palavras, conforme já se argumentou na seção teórica, o sexo de nascimento não legitimaria o gênero de uma pessoa, porém, seria justamente a pressão social que faz do gênero um marcador identitário tão forte. Discursos forjados sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, ou o que é ser uma pessoa não-binária ou agênera, criam subjetividades fortíssimas que influenciam comportamentos, no sentido de aceitação ou rejeição desses discursos.

Tais influências comportamentais são, inclusive, ensinadas e determinadas no ambiente escolar. Raquel conta que

Uma amiga minha foi para o Estados Unidos, aí ela trouxe umas roupinhas para a [nome omitido], que é a minha filhinha de 4 anos, e aí, ela trouxe um casaco preto da *Nike*, mas não deu no menino, no afilhado dela, aí ela falou, ó Raquel, tem esse casaco preto aqui da *Nike*, esse casaco preto “maneirão”, aí [nome omitido] chegou falando da escola: “mãe eu não posso usar esse casaco”. “Porque [nome omitido]?” “Ah, esse casaco é de menino. A tia falou para mim que esse casaco é de menino”. Nossa, tem ideia disso? Na minha época eu não tinha nem casaco, imagina saber se é de menino ou de menina. Então assim, o que os professores estão botando na cabeça das crianças? Poderia ser azul,

poderia ser qualquer cor, é o que eu pude dar a ela. Depois eu conversei com ela, [disse] “não filha não existe roupa de menino ou de menina, existe a roupa que você gosta”. Mas, e se eu fosse uma mãe leiga, e se eu fosse uma pessoa que não tivesse essa informação? Entendeu, o que a gente está projetando na mente das crianças? Exatamente isso. Eu acho que os professores têm que ter muito esse cuidado em questão de gênero. E a gente tem um ensino muito defasado. **(Raquel)**

Nessa perspectiva, as escolas e universidades podem se constituir em locais inseguros para meninas e mulheres, não simplesmente porque, nesses ambientes, estereótipos de gênero são produzidos e reproduzidos, mas também porque o corpo feminino é vítima de assédio e violência sexual dentro desse espaço.

Na própria faculdade de Música, por exemplo, na faculdade de Música, que é um processo de ensino e aprendizagem de Música em um nível profissionalizante, as mulheres, as aulas, sofrem muito. A quantidade de assédio, de assédio sexual mesmo, de misoginia, entendeu, que a gente sofre dentro da faculdade, os relatos são muitos. Eu mesmo sofri assédio sexual dentro da [nome da universidade omitido], de professor. Isso é uma constante, uma constante, dentro das faculdades de Música, por conta de ser um ambiente dominado por homens ainda. Então, é uma coisa que eu percebo totalmente. **(Flávia)**

O exposto acima é muito grave, contudo, ganha ares de normalidade em uma sociedade patriarcal (LOURO, 2014). É necessário que as universidades, inclusive aquelas que oferecem o curso de licenciatura em Música, empreendam políticas que busquem conscientizar sobre o assédio, bem como punir os assediadores.

As diferenças de gênero também adentram a profissão docente, ocasionando diferenciação entre docentes de diferentes modalidades. Flávia afirma que “[o] problema não é [só] o assédio na mulher professora, e sim o tratamento diferenciado que o mundo dá a essa mulher que é professora da educação infantil. [...] O professor de música do ensino médio é diferente da professora de música da educação infantil”.

Argumenta-se que o tratamento, a estima e a remuneração diferenciados de professoras(es) de modalidades diferentes são também oriundos das questões de gênero, pois, em geral, na educação infantil, a maioria das profissionais da educação são mulheres, mas, no avançar das etapas, homens passam a se fazer presentes, tornando-se maioria no ensino superior (INEP, 2017). Em outras palavras, a baixa remuneração da professora da educação infantil e maior

remuneração do professor universitário também estão relacionados aos salários diferenciados que são destinados às mulheres e aos homens (LOURO, 2014).

3.4.2 Silenciamento da mulher

Foi possível também identificar nas falas que, por conta da sociedade patriarcal, mulheres tendem a se calar na presença de homens, mesmo em ambientes nos quais elas se encontram em maioria numérica.

Aí eu só complementando o que você falou, que a mulher acha que o ambiente escolar não é um lugar para ela se colocar, eu acho que vai além: a mulher num ambiente que tem algum homem não é um ambiente para ela se colocar, basta ter um homem. Se tem um homem, não é um ambiente para ela se colocar, muitas vezes, não é o fato de ser uma escola, é a própria presença masculina, que é uma presença que oprime, que oprime a mulher, a mulher não fala diante de um homem, essa que é a verdade, ela escuta, ela não fala. **(Flávia)**.

Tal silenciamento e opressão da mulher na presença do homem reverbera na profissão docente, que, apesar de ser uma atividade marcadamente feminina (LOURO, 2014), segundo a entrevistada, tende a ser dirigida por homens.

Eu tenho participado das assembleias dos sindicatos dos professores, eu tenho participado de todas, elas tem sido *online*, e eu tenho notado algo interessante: os professores da educação básica, uma porcentagem grande é de mulheres, mas quando você vê uma assembleia, que tem um lado político mais forte, você vê homem e uma meia dúzia de mulheres. Por quê? Por que que é política. Aí entra a política educacional, das brigas de classe, digamos assim, de categoria profissional, quando tem essas brigas, essas coisas assim, a mulher é colocada para fora, ela mesma se coloca de fora, ela se coloca fora e o homem assume mesmo dentro de um contexto que a mulher é maioria. Na hora de brigar, quem assume é o homem, não é a mulher quem assume, quem está no controle é o homem. Esse é o exemplo das assembleias. Na hora que é para falar, para a categoria falar, para a categoria dizer o que quer, o que exige o que demanda, não é a mulher que fala a pesar da categoria ser feminina, é o homem que fala, né? **(Flávia)**

Tal relato parece demonstrar que as discussões de gêneros não são relevantes apenas para que as estudantes do gênero feminino não sejam oprimidas no ambiente escolar e para que os estudantes do sexo masculino não desenvolvam atitudes machistas, mas também para que às(aos)

profissionais da educação sejam destinadas as mesmas oportunidades, direitos e condições de externar posições, independente do gênero da(o) docente.

3.4.3 Estereótipos de Gênero

Nessa perspectiva de a sociedade, em geral, hierarquizar gêneros, algumas mulheres chegam a recorrer à negação da identidade como forma de proteção contra os estigmas socialmente impostos. Essa categoria foi observada principalmente na fala da Natália, uma mulher trans que, antes de passar por sua transição, mesmo consciente da sua questão de gênero, empreendia diferentes estratégias para ser aceita no universo masculino.

[Q]uando eu comecei a tocar guitarra, eu estava até tentando buscar uma coisa masculina na verdade, era uma forma de eu buscar afirmação enquanto garoto, eu tentava buscar uma afirmação enquanto garoto, porque eu não queria passar...eu tinha medo de encarar essa questão de gênero, eu queria me enquadrar como garoto. Tem a ver com o fato de eu aprender guitarra, não que eu não gostasse daquilo, não que não fosse uma coisa genuína, mas eu lembro de conscientemente fazer uma coisa, “ah, vou fazer uma coisa masculina aqui para não dar bandeira”, entende? **(Natália)**

É interessante notar como a Música é perpassada por questões de gênero ao ponto de a entrevistada recorrer a um elemento musical para tentar se enquadrar nos moldes “masculinos”. Realmente, a guitarra é um instrumento estereotipado como pertencente a esse universo, possivelmente pela sua sonoridade agressiva, pelo seu peso e complexidade em se tocar, o que se relaciona com características que, socialmente, são atribuídas ao homem: agressividade, força física e destreza corporal (ALMQVIST; HENTSCHEL, 2019). A escolha de um instrumento de tal universo, entre outros aspectos, possibilitou que a entrevistada camuflasse a sua identidade de gênero até que estivesse pronta para assumi-la.

Na entrevista de Butterfly, essa ideia de que a sociedade estipula instrumentos e funções musicais distintos para homens e mulheres, é corroborada.

Então, Renan, assim, eu acho que essas pessoas são tratadas no universo da Música de maneira bem...de modo a reproduzir a lógica patriarcal [áudio impossível de se ouvir], no universo da Música, os regentes são homens na maioria das vezes, e execução de alguns instrumentos musicais está digamos que diretamente ligada ao universo masculino ou feminino, tanto que eu me orgulho

pra cacilda quando vejo uma mulher trombonista. [...] A sociedade foi forjando uma lógica em que ou na qual, parece que para ser trombonista precisa ter uma força, sabe? Aí porque é só o homem consegue que consegue soprar e ter uma coluna de ar digna que é possível tocar trombone. Ah vá, né? Para! E “ah, os movimentos do violino”, sabe? “Aqueles movimentos de braço, tal que tem mais leveza, mais delicadeza, não é muito legal para um homem fazer, é melhor para uma mulher”. Por mais que a gente tenha homens tocando violino e mulheres tocando trombone, a gente foi ao longo da história constituindo lugares para cada uma...para homens e mulheres. (**Butterfly**).

Ressalta-se que tal associação entre instrumentos musicais – um construto cultural - e gênero é socialmente construída, ou seja, não é um dado natural (GREEN, 2006; ALMQVIST; HENTSCHEL, 2019). Concorde-se, portanto, com a entrevistada Natália, quando ela afirma que “a Música não tem gênero”, o que ocorre é que a sociedade, sob a ótica do machismo e do patriarcado, associa determinados instrumentos, funções ou fazeres musicais a certos estereótipos de gênero. Essa ideia é reforçada nos excertos abaixo.

Se você olhar nas turmas de composição, a quantidade de mulheres em relação a quantidade de homens é muito baixa. Se a gente for à sala de bacharelado em instrumento, aí você vê, sei lá, dez meninos e uma menina, entendeu, então assim, algo acontece, não é questão de técnica [instrumental], mas é questão de conservadorismo, entendeu, da gente não parar para analisar que o mundo mudou, que as mulheres são tão importante, têm tanta competência como os homens (**Raquel**)

Me lembrei de uma coisa de também, de as mulheres estarem geralmente na posição de cantar, não de tocar, por causa de uma percepção errônea de que o canto seria uma coisa mais intuitiva, mais simples, e que o instrumental era uma coisa mais técnica, mais estética, mais intelectual...e às vezes mais bruta, como no caso de uma bateria ou uma coisa assim, que o movimento não é delicado, e, uma outra coisa fora da educação. E é importante notar é que depois que iniciei a transição e passei a me apresentar às pessoas como uma figura feminina, muitas vezes eu falava que era musicista e falavam, “ah, você canta?” Não, eu toco mesmo, sou guitarrista, componho trilha, produzo, não canto, faço uns *backvocal*, mas isso não me faz uma cantora. As pessoas geralmente associam a figura feminina com a figura do canto. (**Natália**)

Uma coisa me chamou muita atenção, muita atenção. Uma frase que eu escutei que eu nunca mais vou esquecer na vida: eu estava tocando [baixo elétrico] e aí o músico que estava tocando na mesma banda que eu quando terminou a música falou assim: “pô Flávia, tu tá tocando igual homem, hein?” Aí eu parei e perguntei: “Estou tocando igual homem? Como assim? O que você quer dizer com isso?” “Ah, você está com uma pegada boa, está tocando bem, está com uma pegada forte”. Então, a minha meta enquanto baixista é tocar igual a homem? É tocar como um homem? (**Flávia**).

A fala das entrevistadas está em pleno consenso com estudos acadêmicos já apresentados na revisão bibliográfica, que mostram que, em geral, no ambiente de ensino de Música, o canto e instrumentos “delicados” e/ou leves, como a harpa, o violino e a flauta são vistos como femininos; mas instrumentos robustos e a parte “intelectual” da Música - composição, arranjo, teoria musical - são vistos como essencialmente masculinos (GÜRGEN, 2016; KELLY; VANWEELDEN, 2014; HALLAM *et al.*, 2008; HO, 2003).

Tais construções sociais são negativas, pois demarcam posições de gênero que não só corroboram os preconceitos, como também impedem a livre expressão dos indivíduos. É necessário que a sociedade perceba que, por exemplo, meninos podem cantar e tocar harpa, e que meninas podem tocar guitarra, baixo e bateria, e isso não ter qualquer associação com papéis de gênero. Para tal, o campo da educação musical precisaria reconhecer que as questões de gênero influenciam nas escolhas e comportamentos associados com o fazer musical, bem como ir de encontro a tais assunções.

3.4.4 Patriarcado influenciando no comportamento de mulheres

O patriarcado, entendido como uma organização social e familiar na qual a família é constituída por um casal heterossexual e cisgênero e sua prole, sendo o homem o líder da família, enquanto a mulher tem como missão apoiá-lo e servi-lo (LOURO, 2014), foi recorrentemente citado pelas entrevistadas, como sendo um dos alicerces que mantém erguido o machismo e a misoginia na contemporaneidade.

A fala de Flávia, estruturada de modo cronológico, converge com a teoria do segundo sexo de Beauvoir (1980), que aponta para o fato de o patriarcado corroborar para que a mulher, durante toda a sua vida, viva em função do homem.

Todos os aspectos do dia a dia da mulher, ela acaba por se ver pressa, eu acho que de uma forma geral, a esse servir ao homem [...]. A forma que a menina ela vai se arrumar, ela vai focar sempre nas questões da beleza, ela vai buscar isso, ela vai ser ensinada desde muito cedo a ter essa preocupação. [...]. Isso vem desde muito cedo, essa expectativa é colocada na cabeça da menina, desde muito cedo. E isso se desenvolve ao longo da vida dessa mulher como uma constante. Quando ela começa a sua vida sexual [...] a gente vê muitas vezes isso de uma forma bem nítida, que o papel dessa mulher dentro dessa sensualidade, dentro

dessa sexualidade, é o uso do corpo feminino mesmo, para serviço do homem, como objeto sexual do homem, né? [...] E aí, quando a mulher ela passa a ter uma relação com um homem [...], o que é esperado dela, mais uma vez é esse serviço, não só sexual, mas um serviço de tornar a vida do homem mais confortável, mais simples para ele. [...] E quando a mulher tem filhos, isso se agrava muito, porque ela tem a função de criar o filho para o homem. O homem tem o filho, tem a criança, mas quem cria o filho é a mulher e a mulher tem que criar esse ser à imagem e semelhança do homem, né? [...]. E quando a mulher começa a envelhecer, vai perdendo a beleza, e aí ela começa a sofrer uma ameaça constante da perda do homem para uma mulher mais jovem, essa coisa, essa ameaça, você vê nitidamente nos discursos da mulher como nos discursos do homem, né? Que diz que vai buscar uma mulher mais jovem, a mulher fala “ah eu vou fazer plástica”, ou “ah, eu estou envelhecendo!” Então, “eu estou perdendo a minha função no mundo”, que é ser vir o homem, né? Então vem essa ameaça muito forte no processo de envelhecimento que não é fácil para ninguém envelhecer, mas para mulher é muito pior, porque essa coisa da mulher como objeto sexual, ela se coloca ameaçada nesse momento de envelhecimento e é quando a mulher vê que ela pode perder todo o sentido da sua própria existência. **(Flávia)**

Nesses termos, o patriarcado não só influenciaria a vida da mulher, mas também definiria a sua função no mundo. Chamou a atenção que, de acordo com trechos de algumas entrevistas, a influência do patriarcado na sociedade seria tão forte que mesmo mulheres reproduziriam estereótipos de gênero.

[O fato de mulheres reproduzirem machismos] está nos discursos todos, é totalmente entranhado, é estrutural. Por isso que é a sociedade patriarcal, porque é estrutural. Por isso que é uma sociedade patriarcal, porque é uma estrutura social, que a gente está preso, a gente não consegue enxergar com outro olhar, né? Com um olhar mais matriarcal, digamos assim, a gente não consegue, é difícil, né? A própria mulher...e isso acontece direto, teve uma polêmica com a Deborah Secco na internet, não sei se você viu isso, que ela deu uma declaração de que as mulheres têm que ficar atentas, que tem que cuidar mesmo da beleza delas, por que está cheio de mulher aí, querendo...livre para pegar o marido, para pegar, entendeu? Então a mulher tem mais é que ficar bonita mesmo. É uma mulher jovem, entendeu, é uma figura pública, falar coisas assim de uma maneira super natural, assim como se fosse “é isso mesmo”, é o que a gente vê, né? **(Flávia)**

Por meio de uma busca na *internet*, foi possível encontrar mais detalhes sobre a fala da atriz Deborah Secco. Ela teria afirmado que as mulheres precisam ter relações sexuais com seus maridos mesmo se elas não quiserem, ou “estiver[em] com preguiça ou dor de cabeça”, pois se

elas não terem, outra mulher terá. Tal declaração foi classificada como machista por várias usuárias da *internet*¹⁰⁵.

O fato de mulheres reproduzirem práticas e discursos patriarcais não se limita ao meio midiático, mas também adentra no cotidiano da educação musical, inclusive na formação de professoras(es) de Música, ocasionando que as disciplinas do curso de Licenciatura em Música sejam ministradas sob uma ótica que invisibiliza as mulheres, mesmo quando tais disciplinas são oferecidas por docentes mulheres.

É, na aula de história da Música, uma mulher sendo apresentada, não lembro assim de maneira explícita e não lembro ela tendo sido apresentada de maneira outra. Era só mais um, sabe? Sem uma leitura sociológica, antropológica...feminológica, né? [...] Enfim, é [necessário] ter um olhar, sabe, calibrado pelo olhar das mulheres, e até mesmo a disciplina sendo ministrada por uma mulher, isso é super importante dizer. (**Butterfly**)

Nesse sentido, em toda a sociedade, muitas mulheres interiorizam práticas patriarcais, e, no âmbito do ensino de Música, acabam as reproduzindo, inclusive, nas escolhas relacionadas à performance musical e no âmbito do ensino de Música (ALMQVIST; HENTSCHEL, 2019). Argumenta-se que uma educação musical multicultural pode auxiliar para que meninas e mulheres se conscientizem em relação ao patriarcado e desconstruam possíveis ideias negativas por elas outrora interiorizadas.

3.4.5 *Tokenismos*

É interessante notar que, na contemporaneidade, existem atitudes que buscam inserir mulheres em lugares e posições sociais que, e, geral, lhes eram negadas. Isso também tem ocorrido no âmbito da Música e da educação musical, mas Natália vê tal inclusão com um olhar crítico.

[T]em tido um movimento recente de mulheres na área técnica, mulheres na área de tecnologia, uma coisa que normalmente, era muito... só de homens, agora tem tido um movimento maior do ponto de vista de musicistas que há 10 anos atrás [era] muito difícil você ver uma mulher trabalhando com som, trabalhando no

¹⁰⁵ Notícia disponível em <https://atarde.uol.com.br/famosos/noticias/1902101-deborah-secco-defende-que-mulher-deve-transar-para-nao-ser-traida>, acessada em 23/04/2021.

palco, montando palco, trabalhando com luz, luz até que tinha mais, mas [não] fazendo som, e hoje em dia tem bastante. Claro que elas não surgiram do dia para a noite, né? A formação delas já vem de algum tempo para cá, mas está tendo mais espaço para elas, talvez? Espero que esteja, por que existem muitos projetos que vem sendo feitos, “não sei o quê só para mulheres, não sei o quê só para mulheres”, isso criou oportunidades, claro, mas eu não sei até que ponto é uma oportunidade virtual, porque...o que eu quero dizer é se esses projetos vem de fato inserindo mulheres no mercado de trabalho, por que, ah, digamos que não tenha mais esse projeto, ninguém mais faz algo específico para mulheres, será que essas mulheres que estão trabalhando vão ter espaço no mercado sem uma segmentação de gênero? **(Natália)**

É como se colocassem as mulheres para falar “coloquei, elas estão aqui”? **(Pesquisador)**

Pois é, pois é! Sim, mas aí pode ser uma coisa meio paliativa, sei lá, coisa de...porque a mudança só ocorre de fato quando ela realmente está inserida na sociedade, não só em segmentos recortados de coisas específicas para mulheres. Será que vai chegar um cara qualquer, vai gravar um disco dele e chamar uma mulher para gravar um álbum porque a mulher é boa? É isso que tem que acontecer e é aí que a gente tem que chegar. **(Natália)**

A análise do trecho possibilitou na identificação da quinta categoria, que expressa que, no âmbito da Música, as mulheres têm sido incluídas via tokenismo, que é a inclusão estratégica e superficial de sujeitos proveniente de minorias a fim de se oferecer uma resposta à sociedade que clama por igualdade (WEHR, 2016). Na visão da entrevistada, os projetos que visam inserir mulheres como profissionais em eventos musicais são importantes, mas as divisões sexuais de trabalho precisam ser desconstruídas para que as mulheres possam, verdadeiramente, serem incluídas em todos os segmentos. Nesse sentido, a educação escolar pode prestar um serviço positivo à sociedade, desconstruindo pressupostos machistas e reafirmando que “o lugar da mulher, é onde ela quiser” **(Natália)**.

3.4.6 Crianças e as questões de gênero

Uma outra categoria identificada exprime como crianças e adolescentes se expressam em relação às questões de gênero. Em primeiro lugar, destaca-se que as entrevistas apontam que, desde pequenas, as crianças já assumem posições de gênero socialmente determinadas e as exteriorizam, inclusive, por meio de atividades musicais.

Eu já ouvi criança em danças, em atividades de danças, e na dança se colocava a mão na cintura e fazia assim [entrevistada coloca a mão na cintura e mexe o quadril] e ouvi o menino falar: “eu não vou fazer isso porque quem bota a mão e faz assim [mexendo] é menina, menino não faz isso”, né? Então quando a gente está trabalhando com crianças muito pequenas, a gente tem que observar muito essas reproduções de fala, porque crianças pequenas, elas têm como referências principais os seus pais, os seus familiares. **(Flávia)**

Como o relato acima ocorreu na educação infantil, pode-se argumentar que as questões de gênero têm influenciado nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem de música desde a primeira modalidade da educação brasileira. Tais questões acompanham o restante da vida escolar das(os) estudantes, apresentando-se diferentemente em outras etapas, como o ensino fundamental. Natália pontua:

Eu dei aula durante muito tempo no [nome da escola omitido] [...], e os garotos chegavam com muito mais interesse de aprender um instrumento, queriam tocar guitarra, e as garotas geralmente queriam algo de violão, não tinham muito interesse em teoria musical, e elas tinham uma coisa, elas gostavam muito da Taylor Swift, então, isso é uma questão que eu vejo de representatividade, os garotos eles tinham, eles gostavam, sei lá, de AC/DC, eles gostavam dos caras, não sei o quê, se espelhavam nos caras, as garotas não tinham em quem se espelhar, se espelhavam na Taylor Swift que era uma cantora, mais do que uma instrumentista, então para ela era uma mais de estar cantando e tocando violão, o instrumento era uma coisa secundária. **(Natália)**

A percepção de que algumas crianças, pré-adolescentes e adolescentes do gênero feminino se dedicam mais ao canto e ao violão por, provavelmente, se espelharem em pessoas famosas, permite conjecturar que isso se dá por conta da falta de representatividade. Em outras palavras, as meninas, por não terem exemplos de outras meninas ou mulheres que exerçam outras funções que na Música, em geral, são destinadas a homens, se conformam com aquilo que percebem como formas femininas de se expressar musicalmente. Obviamente, fora as pressões sociais, não existe nada biológico ou cognitivo que impeça meninas e mulheres de serem, por exemplo, regentes, compositoras ou arranjadoras, e existem inúmeros exemplos de mulheres bem-sucedidas nessas funções.

Contudo, apesar de as crianças apresentarem a facilidade de absorver papéis de gênero e reproduzi-los, é interessante ressaltar que a análise das entrevistas indica que elas também podem desconstruir tais concepções.

E quando eu falei para eles [sobre a transição], quando eu falei para os pais [dos alunos], primeiro, claro, eles falaram, “claro, tudo bem, como você prefere que a gente te chame, num sei o quê”, e nunca tive um problema com os dois [crianças], eles nunca fizeram uma pergunta indelicada, nunca confundiram meu gênero, nunca trocaram meu nome, muito tranquilo. **(Natália)**

Por meio dessa linha de raciocínio, e partindo do pressuposto de que as crianças são mais abertas às questões relacionadas às diferenças, aponta-se para a necessidade de se abordar questões relacionadas às diferenças de gênero desde a infância a fim de se formar cidadãos(ãs) menos preconceituosos(as) e críticos em relação ao machismo. Semelhantemente, é importante ressaltar que a entrevista realizada com a Natália faz entender que nas escolas, mesmo na educação infantil, existem crianças e adolescentes com “questões de gênero”, o que também justificaria um trabalho nesse sentido não somente para formar pessoas aptas a conviver com as diferenças fora da escola, mas também dentro dela.

[P]elo que eu conversei lá com os professores [da educação infantil de uma escola conservadora], tinha pelo menos duas crianças lá com questão de gênero: tinha um garoto que eu cheguei a dar aula para ele, que ele falou que ele na verdade era uma garota e tal, (muito cedo para dizer, mas tem todos os indícios de ser uma pessoa trans), e parece que tinha também um no ensino médio uma pessoa que estava se identificando como não-binária e tal. **(Natália)**.

3.4.7 Transfobia na escola

No contexto de que a escola é um local também frequentado por estudantes e professoras trans, se faz necessário implementar medidas que garantam a o acesso, permanência e sucesso escolar delas (ANDRADE, 2012). Deve-se também entender que os preconceitos de gênero também atingem professoras(es) trans. Infelizmente, Natália sofreu transfobia no período em que ela fazia a sua transição de gênero.

Aí o que aconteceu, é que chegou um ponto (eu passei um ano nessa escola) foi de janeiro a dezembro, chegou no meio do ano, eu já estava segura da minha posição, do que eu estava fazendo, já estava tomando hormônio, já estava segura que era isso que eu queria mesmo, aí eu falei para a coordenação o que estava passando, falei para a diretora e perguntei se seria possível eu continuar na escola, a gente dá um jeito enquanto equipe, de eu fazer a transição e continuar na escola. Aí deram a resposta que eu estava esperando, que seria difícil por conta dos pais e os pais eram pais muito conservadores e que poderiam não topar aquilo e que a escola não poderia arcar com uma possível debandada de alunos e não, que eu não poderia fazer aquilo. Aí eu continuei dando aula naquela escola, ó que eu acho que eles começaram a prestar mais atenção em mim, as redes sociais inclusive, chegaram a comentar depois da demissão que eles estava me acompanhando nas redes sociais, eu falei que eu estava usando o nome Natália

já, e tal, [...] mas chegou no final do ano, me chamaram para conversar assim que acabou o ano letivo, eu sentei para conversar lá e a diretora falou, foi uma coisa muita escrota, foi “ah, a gente sabe como você está sofrendo aqui, viver com essa personalidade que não é mais você, então a gente vai te libertar”, como se eu fosse escrava, “a gente vai te libertar para que você possa ser quem você realmente é”, aí eu tentei falar “cara, eu tenho contas para pagar, né? Eu sei que não é uma situação ideal para mim, mas eu posso continuar vindo aqui”, porque naquele momento eu vivia uma vida dupla, eu dava aula como homem e fazia todo o resto da minha vida como mulher, eu ia na casa dos meu pais, encontrar com os amigos, ia dar *shows*, todo o resto da minha vida era como mulher, o único momento que eu tinha que botar roupa masculina era quando eu ia dar aula. E aí não teve conversa, mas foi assim super com sorriso “nós estamos te libertando” e tal. E dá um gosto ruim até hoje. **(Natália)**

Segundo a entrevistada, o motivo da sua demissão foi exclusivamente o fato de ela ser transgênera, logo, tem-se um claro caso de transfobia. Aponta-se que presença de profissionais transgêneras na escola é de suma importância para que as(os) estudantes ressignifiquem possíveis visões negativas sobre essas pessoas e passem a vê-las com bons olhos, o que pode colaborar para a erradicação da transfobia na sociedade. Recorda-se o tratamento positivo de pessoas trans não é uma benevolência ou moralismo, mas somente aquilo que é determinado pela Constituição Federal de 1988.

3.4.8 Falta de tratamento do tema na universidade

É importante frisar que todas as entrevistadas foram categóricas ao afirmar que tratamento positivo de questões de gênero não se fizeram presentes em suas formações enquanto professoras de Música. Quando perguntada se percebeu em alguma aula no curso de licenciatura em música que buscasse conscientizar positivamente sobre as diferenças de gênero, Natália respondeu categoricamente: “Não, não, eu não percebi”. Flávia corrobora:

Se eu tive na minha formação acadêmica? Não, não. Que eu lembre não, juro. Não me lembro de nenhuma, de nenhuma fala, de nenhuma preocupação, de libertação, minimamente que seja, de colocação da mulher nesse contexto todo, nunca. Não me lembro de nenhuma preocupação nesse sentido, de nenhuma matéria, de nenhum professor, não me lembro. **(Flávia)**

Esses resultados estão de acordo com os achados de Santiago (2017), que, ao analisar como as questões multiculturais perpassavam os currículos de três cursos de licenciatura em

música da cidade do Rio de Janeiro, constatou que o tema “gênero” não apareceu em nenhum momento, nem na análise dos Projetos Político-Pedagógico, nem nos escritos das(os) professoras(es) em formação, nem nas entrevistas das(os) professoras(es) formadoras(es). É necessário, portanto, que os cursos de formação de professoras(es) de Música busquem inserir conteúdos relacionados às diferenças de gênero na Música e na educação musical, a fim de formar profissionais capacitadas(os) para lidar com tal demanda em sala de aula.

Apesar dessa lacuna, Raquel vê com otimismo os avanços que as questões relacionadas às diferenças têm obtido nos últimos anos, e percebe tal “movimento de reviravolta” como positivo.

A Pitty [cantora midiática] falou uma vez uma coisa muito interessante, que numa reportagem, um cara mandou um texto para ela, “ah, mulher não canta rock”, e o cara mandou ela voltar para a cozinha, aquela babaquice toda, e ela falou assim, “ah, eu não vou voltar para a cozinha, o gay não vai voltar para o armário e o preto não vai voltar para a senzala e vocês vão ter que entender isso e aceitar, a única coisa que vocês têm que fazer é entender isso e aceitar”. Essa coisa ficou muito na minha mente, exatamente isso, a gente tá num momento de muita reviravolta, ainda tem muita coisa a ser feita, mas eu acho que o momento é esse, sabe? **(Raquel)**

3.4.9 Possibilidades para a disciplina de Música

Por fim, resumindo, a análise das entrevistas, pôde-se identificar atitudes docentes que possibilitem na valorização das diferenças de gênero em aulas de Música. Em primeiro lugar, foi destacado a importância da educação, não somente a educação musical, mas o trabalho de toda instituição escolar em si, visto que não adiantaria a(o) professor(a) de Música buscar implementar aulas que desconstruam estereótipos de gênero se a instituição na qual ela(e) trabalha é conservadora e tradicionalista. Natália afirmou o seguinte:

A questão é a boa vontade dos professores... e da instituição, se você começa a fazer esses debates, se eu fizesse isso no [nome do colégio omitido] eu seria chamada atenção. Então fica difícil, pois estamos falando do nosso trabalho! Quantas pessoas estão dispostas a peitar uma instituição por causa de uma causa? É difícil, mas é importante. Precisa ser feito. **(Natália)**

Flávia também enfatizou a importância de toda comunidade escolar se envolver, mas também alertou que, para um tratamento positivo da questão, também é necessário o envolvimento dos(as) responsáveis.

E o trabalho de combate aos preconceitos dentro da infância, ele tem que ser um trabalho feito junto à família, pois se não vier junto a família, esse trabalho não é possível de ser realizado, por mais que você esteja dentro da sua sala de aula e explique para a criança que não é aquilo, isso só vai confundir a cabeça da criança e não vai resolver o problema. Então quando a gente tem um desafio desses, de combater preconceitos de todo o tipo, a gente, a nossa prática tem que estar além da sala de aula, é uma prática que tem que envolver a família, e se envolve a família tem que envolver a escola como todo. Tem que envolver as coordenações pedagógicas, tem que envolver as direções das escolas, tem que envolver a comunicação da escola, ou seja, o *marketing* da escola, ou seja, o professor da educação infantil, ele não vai dar conta disso sozinho, ele vai enxugar gelo, ele tem que fazer uma ação que esteja dentro do corpo da escola como um todo, da ação da direção, da ação do *marketing*, da ação da coordenação, das reuniões com as famílias, dos projetos que envolvem as famílias. **(Flávia)**

A desgnerização, ou seja, o esforço para que as diferenças de gênero deixem de ser determinantes nas dinâmicas sociais, inclusive, na hora de se pensar em propostas de atividades para a sala de aula, também foi citada. Em outras palavras, cada atividade deveria poder ser realizada por qualquer um(a), independentemente do seu gênero e, se alguma atividade requerer papéis de gênero - como A Linda Rosa Juvenil - esta deveria ser evitada, reformulada ou, minimamente, problematizada.

Dentro da mesma linha de raciocínio do tópico anterior, as três entrevistadas afirmaram ser aconselhável que se evite reproduzir estereótipos de gênero nas dinâmicas das aulas de Música, ou seja, a(o) professor(a) não deveria se guiar por determinações sociais de gênero, como por exemplo, funções que meninos e meninas devem exercer na Música, pelo contrário, seria mais interessante que a(o) docente possa incentivar que todas(os) possam realizar quaisquer atividades que queiram.

Na formação de professoras(es), foi apontada a importância de questões de gênero perpassarem todas as disciplinas do currículo superior, inclusive aquelas técnicas, como percepção musical, visto que “esses problemas ocorrem em todas as ações profissionais possíveis e imagináveis” **(Flávia)**.

Nesse sentido, Santiago (2019), entre outros aspectos, buscou analisar os discursos de professores(as) universitários de percepção musical sobre as questões multiculturais, entre as quais está inserido o gênero. Constatou-se a existência de um silenciamento desse tema, justamente, pela aparente falta de associação entre disciplinas técnicas e as questões de gênero.

Contudo, concorda-se com a Flávia que abordar questões de gênero em uma aula técnica é importante.

Ficaria assim uma coisa meio ‘mas como abordar isso aqui?’, mas é uma turma de percepção musical que tem mulheres e tem homens e tem uma dinâmica do patriarcado acontecendo lá dentro, dentro daquela sala. Então, acho que para começar essa preocupação tem que passar pela cabeça de todos (**Flávia**)

Além da importância de discussões sobre gênero perpassarem todas as disciplinas, também foi sugerido que uma disciplina específica para o tema fosse criada, visto que “[s]e a educação superior ela está dividida em disciplinas, a gente deveria ter uma disciplina para aprofundamento dessa questão. Essa questão está em todas as disciplinas, mas [é importante] ter uma disciplina com o aprofundamento dessas questões” (**Flávia**).

Outro princípio norteador identificado nas falas das entrevistadas se relaciona à importância de aulas de música valorizarem a vida e obra de mulheres musicistas. Tal ponto é trazido por Natália, que cita várias mulheres cisgêneras, transgêneras, e figuras não-binárias relevantes na Música, o que pode possibilitar que estudantes de todos os gêneros percebam que mulheres podem exercer qualquer função música, o que pode colaborar para pensamentos sexistas sejam freados e que as estudantes do gênero feminino se sintam representadas.

Na questão de gênero também tinha mais de uma aula sobre Chiquinha Gonzaga, e quando falava de Chiquinha Gonzaga eu falava que ela teve vários maridos, que no final da vida ela namorava um cara que era muito mais novo do que ela, que ela andava na rua sem chapéu, e na época mulheres não podiam mostrar a cabeça, e isso é falar de uma das figuras musicais mais importantes do Brasil, sabe, eu não estou “ah, vamos parar de falar de Música um pouquinho e vamos falar de gênero?” Não isso, faz parte do debate. [...]. Ah, eu poderia falar da Wendy Carlos, uma compositora trans de trilha sonora, mas em um contexto de uma sala de aula no Brasil, pode-se falar de Secos e Molhados, e aí beleza, qual é a importância dos Secos e Molhados, uma delas é desafiar as questões de gênero, coma figura do Ney Matogrosso, sabe isso não foi uma coisa do nada. Sabe, pode falar da Lucinha Turnbull, guitarrista que tocava com a Rita Lee, por que ninguém conhece ela direito? Conhecem o marido da Rita Lee, mas não conhecem o parceiro da Rita Lee, que fez um monte de música com ela e tocav...toca guitarra até hoje. Ela é guitarrista e cantora, faz os shows dela. Mas é aquela coisa, tinha nos Estados Unidos a Sister Rosetta Tharpe, mas é uma mulher negra americana guitarrista e cantora, e tirava uma onda, foi uma das pioneiras do *rock*, e só recentemente que a memória dela foi descoberta, que as pessoas passaram a falar dela, ou Rosinha de Valença no violão, trazer visibilidade para mulheres que não estão no ponto onde normalmente as mulheres estão que é a coisa do canto. [Artistas][A]bertamente trans, hoje em

dia temos Liniker, As Bahias e a Cozinha Mineira. Lá em São Paulo tem uma galera, inclusive uma amiga minha, que se chama Malka, ela tem um selo chamado Trava Businnes, só de pessoas trans, a maioria de hip-hop, [...] ah, e tem a Pablo Vittar, claro, que não é trans, mas é um debate de gênero fortíssimo e é uma das principais artistas do Brasil. **(Natália)**

Concorda-se, portanto, que ao levar as(os) estudantes a conhecerem tais artistas, suas histórias e suas vidas, pode-se favorecer na criação de um sentimento positivo em relação às diferenças de gênero. É interessante também que a entrevistada afirma que o tratamento das questões de gênero em decorrência do ensino de conteúdos da disciplina de Música não se configura em uma fuga dos conteúdos musicais.

Por fim, nesse mesmo sentido, debates que relacionem questões de gênero com os conteúdos específicos da disciplina de música também foram citados. Não se trataria, portanto, a reduzir a aula a debates sem fazer musical, mas, a partir do fazer musical, ancorar o conteúdo musical com os debates de gênero, isto é, debater ou pelo menos, levantar reflexões sobre como questões de gênero se relacionam com dado conteúdo.

3.5. “Se baixar a guarda, as pessoas vão passar por cima de você com tudo”. Entrevistas sobre sexualidade

As entrevistas de Raquel, Butterfly e Leonardo foram analisadas para o tópico sexualidade. A análise das entrevistas possibilitou na identificação de algumas categorias centrais, a saber: (a) Tratamento desigual da pessoa homoafetiva na sociedade; (b) Situação da pessoa homoafetiva no ambiente escolar; (c) Passibilidade e agência musical; (d) Ausência do tratamento do tema na universidade e na formação de professores(as); (e) Possibilidades para a disciplina de Música.

3.5.1 Tratamento desigual da pessoa homoafetiva na sociedade

Em primeiro lugar, corroborando pesquisas como Carvalho (2008), Lopes (2014) e Leite (2012), a entrevistada e os entrevistados foram unânimes em indicar que pessoas com sexualidade não normativa são alvos de discriminação na sociedade brasileira contemporânea.

[N]a verdade, digamos que toda identidade LGBTQIA+ é vista como transgressora, como marginal, como escória, escória, né? [...] Eu acho que a sexualidade ainda é tratada pela sociedade de uma forma muito viciada, viciada

assim, com um olhar, com uma lente muito específica. Ela é sempre é atravessada por questões que são muito tabulizadas, que são envoltas numa redoma, como se sexualidade só quem tem é o outro. E a do outro é desviante, a do outro é uma porcaria, mas a minha não, a minha é ótima. (**Butterfly**)

A discriminação da pessoa homoafetiva no Brasil é um fato conhecido (NARDI; QUARTIEIRO, 2012) e, objetivamente, é a heteronormatividade que a mantém consolidada (LOURO, 2014). Como o entrevistado aponta, é sempre sexualidade “do outro” que tende a ser tabulizada, ou seja, a identidade sexual que foge aos padrões heterossexuais.

Nesse contexto, em que a sociedade, de forma geral, discrimina, estereotipa e patologiza a pessoas homoafetiva, Raquel narra várias situações nas quais sofreu tratamento desigual na sociedade, simplesmente pelo fato de se identificar como lésbica:

[A] gente tem que realmente estar disposto a enfrentar uma sociedade, do momento que a gente se entende como homoafetivo, a gente tem que saber se...realmente está disposto a lutar por isso, na questão, ou a se gente fica “debaixo dos panos”. Eu quero tirar uma foto que eu apareça com minha esposa do lado! Eu quero, sabe? Poder passear no campo de São Bento, que eu vejo um monte de alunos de mãos dadas, com a minha esposa! Entendeu? E isso não ter problema nenhum! Mas sempre fica aquela preocupação, “ah, mas fulaninho vai ver eu de mão dada com ela, o pai de fulana, de cicrano vai ver e não vai mais deixar eu fazer aula”. Eu já passei muito com isso e hoje em dia eu não me importo mais, porque a gente vai lendo, a gente vai conhecendo, que o errado não somos nós e é isso. (**Raquel**)

A fala de Raquel aponta para a preocupação que sente de a sociedade a perceber como pessoa homoafetiva. Realmente, no Brasil, o heterossexismo é uma ameaça real que faz com que uma pessoa homoafetiva sofra violência a cada hora¹⁰⁶ e que uma seja morta a cada 16 horas¹⁰⁷. As consequências dos estereótipos socialmente produzidos e direcionados às pessoas homoafetivas são enormes e, nesse sentido, Raquel fala sobre “ficar de baixo dos panos” - esconder-se, negar sua identidade - como uma estratégia de autoproteção e sobrevivência.

Porém, recorda-se que o direito do cidadão assumir qualquer identidade sexual está, pelo menos em teoria, garantido pela Constituição Federal de 1988, mas, por meio dos relatos dessa

¹⁰⁶ Segue *weblink* de matéria jornalística que disserta sobre o assunto: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral.correcao-a-cada-hora-um-gay-sofre-violencia-no-brasil,1596098>, acesso em 13/10/2019.

¹⁰⁷ Segue *weblink* de matéria jornalística que disserta sobre o assunto: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm>, acesso em 13/10/2019.

entrevistada, percebe-se que a tal direito constitucional não é verificado na realidade e que existem diversos tipos de estigmas e estereótipos relacionados à identidade da pessoa homoafetiva.

Ah, eu acho que se resiste muito, tem muita resistência, é a gente tem que se impor o tempo todo, tem que brigar o tempo todo, é, porque a gente sempre ouve piadinha de mau gosto, a gente sempre tem que se impor. Por exemplo, as pessoas hétero não precisam disso, eles são, pronto e acabou, mas a gente tem que ficar se autoafirmando. É igual a questão do negro mesmo, a gente tem que trabalhar mais, a gente tem que chegar mais cedo, a gente tem que ficar sempre provando que a gente é o melhor, só que isso está relacionado também à questão da homossexualidade, sabe. Porque, por exemplo, se eu estou aqui com você e eu tenho que arrastar esse piano se eu digo, poxa Renan, me ajuda a puxar esse piano, o pessoal, fala, “ah, mas você não é o machão da história?” Isso acontece muito, aqui dentro da orquestra mesmo. Eu sou uma pessoa que luta muito por meus ideais. Eu tenho os meus sonhos, eu quero fazer algumas coisas e eu tenho que estar sempre brigando muito para conseguir, para a gente ser uma voz a gente tem que impor algum as coisas e aí se a gente baixar a guarda, as pessoas simplesmente vão passar por cima de você com tudo. **(Raquel)**

No caso da Raquel, que mantém uma união estável com outra pessoa do mesmo sexo e tem uma filha adotiva, ainda mais estigmas e preconceitos são criados pela sua figura. Percebe-se que, nesse caso, a normatização do conceito de família tradicional - aquela formada por um casal heterossexual - tende a criar obstáculos para famílias contemporâneas e não-normativas.

[Alunas da terceira idade perguntam para Raquel] “Ah, e seu marido, ah, e o pai da menina?” A menina, o pai dela não sei por onde anda, porque a [nome omitido] é minha filha do coração, minha filha adotiva, mas as pessoas nunca entendem, porque tem essa ideia de família, o pai, a mãe, a família tradicional, mas a quantidade de crianças que foram geradas dentro de um relacionamento e depois o pai vai embora e a criança nunca mais veem o pai, aí não tem problema, mas quando tem uma pessoa que resolve adotar uma criança e que não tem parceiro [do sexo oposto], isso é muito difícil de aceitar, né? [ironia]. **(Raquel)**

Em suma, percebe-se que a heteronormatividade socialmente instituída traz obstáculos adicionais à vida de pessoas homoafetivas, transgredindo seus direitos constitucionais e dificultando, como será mais bem tratado a seguir, o seu acesso e permanência no ambiente escolar.

3.5.2 Passibilidade e agência musical

Contudo, mesmo nesse contexto de preconceito, dentro do universo LGBTQIA+, pessoas cujo comportamento e/ou expressão de gênero converge com aquilo que é socialmente aceito para o seu gênero, em uma ótica cisgênera e heteronormativa, tendem a sofrer menos estigmas.

Mas acho que dentro das identidades, essas identidades LGBTQIA+, existem alguns sistemas de assimetria que fazem com que algumas pessoas tenham mais grau de passibilidade do que outras [...] E é muito louco, porque essa mesma condição de passibilidade na minha história de vida foi criando meio que umas capas protetivas [...] sei lá, deixar a barba [crescida], usar roupas mais do universo homem cis, [...] então isso me cria um grau de passibilidade que, às vezes, [a questão homoafetiva] passa batido frente às pessoas. Mas se eu abrir a boca “bom dia, moço”, acabou [a passibilidade]. Já entra uma outra lógica em questão. [...] Para tentar resumir, [...] passibilidade de algumes indivíduos pode criar algum tipo de privilégio entre as pessoas LGBTQIA+, mas no primeiro deslize, deslize na lógica cis, hétero e patriarcal, a primeira resvalada de você abrir a boca e dizer “bom dia, moço”, o julgamento sobre a sua sexualidade começa e não termina mais, como se isso fosse um problema, na verdade não é, eu acho que as pessoas viverem suas sexualidades como elas são, seria libertador para todo o mundo, seria bem menos pior do que é. (**Butterfly**)

O entrevistado traz um conceito interessante para o debate: a passibilidade. Segundo Ferreira e Natansohn (2019), passibilidade significa, literalmente, “passar-se por”. De forma resumida, expressa a capacidade de certa pessoa ser identificado como pertencente a uma outra identidade que não é a sua. Dentro da discussão da sexualidade, tal conceito expressaria a possibilidade de uma pessoa LGBT+ ser identificada ou “confundida” como heterossexual, por conta de não apresentar aquilo que a sociedade estipula como sendo comportamentos de uma pessoa homoafetiva.

Nesse sentido, pessoas homossexuais que, por conta do seu comportamento, podem se passar por heterossexuais, sofrem menos com os estigmas sociais, visto que a sociedade tenderia a não identificá-las como “diferentes” e aceitá-las por suas ações estarem de acordo com o que é esperado para alguém em um contexto cisgênero e heterossexual.

Tal percepção está de acordo com Louro (2014) e Nardi e Quartiero (2012), que indicam que a pessoa LGBT+ é mais bem aceita socialmente caso se “camufle” e não demonstre a sua sexualidade. Contudo, isso, além de poder ser uma imposição violenta e nociva para a pessoa LGBT+, também não é algo possível em todos os casos.

A questão da passibilidade também influenciaria na aceitação de pessoas LGBTQ+ em funções relacionadas à prática musical ou ao ensino de Música.

Se a gente for pensar em pessoas [...] LGBTQIA+, esse lugar ainda é muito mais grave [...]. A não ser que você seja muito durinho e que você tenha um grau de passibilidade bem, né [alto]? “Ah, o cara, o cara é gay, mas o cara toca trombone”. “O cara é gay, mas o cara toca bateria”. Sabe? [...] Mas [...] essas certezas que a sociedade tem, da linha causa-consequência entre ser homem e ter força, ser mulher [e] ser fraca [...] e a pessoa LGBT está em outro diapasão, mais desafinado ainda, mais fora dessa lógica, né? Se tiver um grau de passibilidade pequeno, que essa linha direta de causa-efeito [que indica que o] homem é forte e a mulher é fraca, [isso] vai constituindo alguns estereótipos de atuação. Aí, sei lá, o homem regente, a mulher professora de Música, pianista. E é muito louco por que mesmo a gente [pessoas homoafetivas] nos nossos [pensamentos] íntimos, né? Às vezes, eu fico olhando a figura de pianistas homens do início do século XX, fico assim me perguntando: “Será [que era uma pessoa LGBTQ+]?”, porque assim, até a gente inconscientemente, a gente incorpora esses estereótipos, porque a gente é forjado nessa sociedade cis-hetero-patriarcal que determina que homem serve para isso, mulher serve para aquilo e [a pessoa] LGBT não serve para nada. (**Butterfly**)

Em outras palavras, segundo o entrevistado, assim como a sociedade tende a aceitar e tolerar pessoas homoafetivas que não expressem abertamente sua identidade sexual, no âmbito musical, tais pessoas têm mais condições de serem aceitas caso se adequem às funções musicais socialmente atribuídas ao gênero de nascimento, por exemplo, mulheres homoafetivas tocarem piano e homens homoafetivos tocarem bateria, como se esse “adequar-se” diminuísse a carga identitária. Recordar-se que Natália também contou que, antes da sua transição de gênero, escolheu tocar guitarra, entre outros motivos, porque queria um instrumento mais “adequado” ao universo masculino.

Com base nos dados, argumenta-se que aspectos musicais, como o desempenhar de funções relacionadas à Música e a escolha de instrumentos musicais, podem ser usados como estratégias tanto para reforçar como para camuflar a identidade sexual e de gênero de alguém, ou seja, os estereótipos socialmente construídos podem influenciar na agência musical de pessoas LGBTQ+. Por agência musical (*music agency*) entende-se a capacidade de agir na Música e por meio da Música (KARLSEN, 2014).

É importante que professoras(es) de Música estejam conscientes em relação a essa questão e que busquem desconstruir tais estereótipos junto às(aos) suas(seus) estudantes, a fim de que

qualquer pessoa, de qualquer identidade, não precise mobilizar sua agência musical para esconder a sua identidade e, assim, evitar discriminações.

3.5.3 Situação da pessoa homoafetiva no ambiente escolar

A segunda categoria indica que a escola também não é um ambiente seguro para a(o) professor(a) homoafetiva(o). Raquel afirma que tanto as(os) estudantes como a própria equipe pedagógica reproduzem preconceitos e relacionam, entre outros aspectos, a questão da homoafetividade com a lascívia e com a pedofilia. Nesse contexto, profissionais da educação abertamente homoafetivos(os) sofrem com pressões institucionais que não são direcionadas a pessoas heterossexuais.

Uma das coisas muito difíceis de se viver como lésbica trabalhando com crianças, [é que] que as pessoas sempre trazem a questão do homossexual [relacionando] com a promiscuidade e assim, isso pesa muito na hora de...eu sempre tenho esse cuidado, de estar perto da meninas e poder conversar com elas (eu dou aula para adolescentes também, adultos), e aí, eu tomo muito cuidado do que eu falo, da maneira que eu brinco, porque é isso, a gente sempre está sendo testado, tem sempre um olhar crítico em cima. **(Raquel)**

Esse “cuidado” excessivo, que, na verdade, expressa regulação e uma vigilância opressiva para com muitas(os) profissionais homoafetivos(os), ocorre, possivelmente, pelo medo que parte da sociedade associa a tal identidade, que, infelizmente, ainda é discursivamente marcada pelo desvio, pela transgressão, pela mácula, pelo pecado. A experiência de Raquel indica que a homoafetividade ainda não é contemplada sob o olhar da normalidade e, o que foge à norma imposta tende a ser vilanizado, evitado, combatido, patologizado. Tal influência da normatividade religiosa também foi citada pela Natália:

[E]sse pensamento principalmente cristão, não querendo ser eu a preconceituosa, mas tem muito na cultura cristã, de que essas coisas são desvios de caráter, que são pecados e se deve proteger as crianças, coisas que as crianças tiram de letra. Outra questão que fala é que isso [a presença de um(a) professor(a) homoafetiva(o)] incentivaria as crianças a serem homossexuais, ou serem trans ou serem sei lá o que, mas se isso fosse verdade, seria todo mundo hétero, o que mais se tem é beijo hétero na televisão, nos livros, nos filmes, nas músicas, né, nos eu-líricos da música **(Natália)**.

Apesar das pressões religiosas que, muitas vezes, criam situações desfavoráveis para pessoas LGBTQ+ em escolas e universidades, argumenta-se que a educação escolar, inclusive a

educação musical, tem potencial para que tais situações de heterossexismo possam ser combatidas, propiciando que a escola e universidade se tornem lugares seguros para estudantes e profissionais da Educação.

Nesse sentido, é importante também salientar que diversas pesquisas, como a de Leite (2012) apontam, justamente, para a escola como um local que conduz as suas ações sob uma perspectiva heteronormativa e que silencia – ou naturaliza – episódios de heterossexismo, direcionados tanto a estudantes declaradamente homoafetivas(os) ou a qualquer um(a) cujo comportamento fuja ao “esperado” para alguém do seu sexo biológico.

A mesma autora aponta dados que reafirmam que pessoas homoafetivas sofrem significativamente no ambiente escolar e fora dele, e corrobora com o argumento de que a naturalização da cis-heteronormatividade e a invisibilidade do heterossexismo, que, muitas vezes, ocorre camuflado como meras brincadeiras, são os principais desafios a serem superados a fim de possibilitar que a escola valorize as diferenças, inclusive, aquelas relacionadas às identidades sexuais.

Sobre esse último ponto, Louro (2014, p. 141) adverte que “[s]e a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homoafetividade e o sujeito homossexual como desviantes, precisa-se questionar como isso ocorre nas escolas”. Argumenta-se que a escola reproduz os preconceitos que já estão estabelecidos na sociedade e, uma das formas de se reverter tal reprodução é tentar mudar a sociedade de dentro da escola para fora desta.

3.5.4 Ausência do tratamento do tema na universidade e na formação de professoras(as)

Nesse mesmo sentido, emerge outra categoria identificada nas entrevistas, que discorre sobre a ausência da discussão de sexualidade na formação de professoras(es) de Música. Ao ser perguntado se o tema perpassou sua formação, Leonardo respondeu com um sonoro “não”, e também expressou que há poucas pessoas estudando o tema da sexualidade no ensino de Música no Brasil.

Acho que também é muito difícil, a gente pensar esse universo LGBTTTQIA+, eu acho que tem poucas pessoas hoje chegando nesse universo na educação musical. [E]sse é um debate ainda mais difícil dentro das questões da formação em Música do que o debate racial, mas tem uma primavera das mulheres, que de certa forma dentro do debate da formação musical, seja no bacharelado ou no curso de licenciatura, tem que ser aguçado. **(Leonardo)**

Butterfly também contribui com a assunto, indicando que, embora questões relacionadas às diferenças de sexualidade não fossem diretamente tratadas na sua formação enquanto professor de Música, elas estavam indiretamente presentes lá.

[Debates sobre sexualidade na formação de professoras(es) não estavam presentes] Nem de longe, nem de longe. Pelo menos institucionalmente falando, enquanto disciplina, enquanto, enquanto... alguma temática [...] eu não tenho lembrança...para você ver que não foi forte, porque se não, eu teria lembrado, eu lembraria., com certeza [...]. Do ponto de vista institucional, essas coisas [conteúdos relacionados à sexualidade] passavam...batido, não tenho nenhuma lembrança. Sempre que as questões de sexualidade eram tratadas, não dá nem para colocar desse jeito, elas eram, digamos, seriam...o que em alguma medida, uma expressão que a gente usa, usa já meio que hoje em *demodé*, seria o currículo oculto. E a gente sabia que tinha colega v*iado, a gente sabia que tinha colega sapatão. Sabe? A gente sabia de tudo isso. Basta um olhar e a gente faz o “raio x” de cima a baixo. Mas isso não era problematizado como uma questão curricular, como questão de entender como a produção dessas indivíduos se encontrava presente na produção curricular incorporada às aulas da disciplina. Passava muito batido, muito batido. E isso, em alguma medida, mostra o que eu tenho pensado a um tempo do quanto a nossa área, a nossa área de Música ainda é muito conservadora, muito conservadora. (**Butterfly**)

Silva (2009) define currículo oculto como as normas e procedimentos presentes no cotidiano escolar que, embora não estivessem explícitos no currículo prescrito, tinham potencial para conformar as(os) estudantes em certo lugar social. Tradicionalmente, tal conceito era usado para explicar como a escola fortalecia o sistema capitalista, propiciando que, desde pequenas, entre outros aspectos, as crianças assimilassem a rotina fabril. No caso descrito por Butterfly, aparentemente, essa lacuna, ou seja, o fato de existirem pessoas LGBTQ+ na sua classe e o assunto não ser tratado de forma direta, já se constitui um ensinamento em si: a temática não seria relevante para a disciplina de Música. Se Silva (2009) afirmou que o currículo oculto já foi encontrado e ele se mostrou capitalista, no presente caso, ele parece se mostrar heterossexista.

De fato, a temática da sexualidade não apareceu em pesquisas que analisaram como as diferenças perpassam a formação de professoras(es) de Música no Brasil (ALMEIDA, 2011; LUEDY, 2009; SANTIAGO, 2017) e apenas três trabalhos foram localizados sobre a temática sexualidade assunto no levantamento bibliográfico feito para essa tese (OLIVEIRA; FARIAS,

2020; PALKKI; CALDWELL, 2018; GARRET; SPANO, 2017), indicando que tal lacuna se dá a nível mundial. Contudo, concorda-se com Butterfly quando ele afirma que

[T]oda a performance musical é atravessada por ideias de gênero e de sexualidade, só que as performances conservadoras, elas tendem a reproduzir lógicas masculinas ou femininas em que as lógicas masculinas sejam ocupadas por homens e que as lógicas femininas sejam ocupadas por mulheres. Ou quando as lógicas masculinas são ocupadas por mulheres, [se diz:] “por favor mulheres, não debatam, não venham com esse negócio de o que é o seu lugar, o lugar da mulher, como a mulher é uma maestrina diferente de um maestro”, sabe? Tem que problematizar essas questões. (**Butterfly**)

Nesse sentido, sendo tratada diretamente ou não, a sexualidade sempre vai estar presente no âmbito do ensino de Música, contudo, se o tratamento não for crítico, inclusive e diretivo, a tendência é que a lógica heteronormativa prevaleça e que as pessoas LGBTQ+ continuem sendo discriminadas. Argumenta-se que tal realidade precisa ser repensada a fim de se garantir a plena inclusão de pessoas LGBTQ+ em escolas e universidades, locais ainda marcados pela homofobia (LEITE, 2012).

3.5.5 Possibilidades para a disciplina de Música

As sugestões dadas pelos entrevistados e pela entrevistada para que a educação musical possa auxiliar no combate a preconceitos e discriminações relacionados às diferenças sexuais estão apresentadas a seguir. Na educação infantil, Butterfly contribui, inicialmente, indicando a importância de se tratar o assunto junto a essa faixa etária:

Em suma: estereótipos e preconceitos são duas coisas que se constroem, são construídas, dá menos trabalho não ensinar preconceitos do que desconstruir, bem menos trabalho, bem menos trabalho. Falar disso me emociona, eu estou falando de mim, dos meus processos de desconstrução de variadas estereótipias e preconceitos. Dá muito menos trabalho você ensinar que preconceito não é legal do que ter que desfazer esse preconceito que já foi criado. Dá muito, muito, muito menos trabalho (**Butterfly**).

Nesse sentido, a educação infantil se tornaria um espaço-tempo fundamental para o tratamento das diferenças, justamente, pelo fato de as crianças ainda não terem preconceitos e discriminações consolidados. Mas, como conscientizar crianças da educação infantil sobre a importância de se respeitar as diferentes identidades sexuais sem aprofundar o assunto a um nível

que poderia ser considerado inadequado para as(os) infantess? Na perspectiva de Butterfly, seria importante apresentar musicistas LGBT+, sem fazer juízo de valor sobre a sexualidade delas(es).

Então, eu acho que a maneira de combater os estereótipos é apresentar mulheres para as crianças ouvirem. Mas, apresentarem as mulheres pelo olhar delas, pelo olhar das mulheres. Apresentar pessoas LGBT pelo olhar das pessoas LGBTs, pessoas LGBTQIA+, acho bom mostrar a variação de possibilidades de existência. Então assim, mas [não] tem que dizer que ela... “ah, então eu vou apresentar uma L¹⁰⁸”, “ah, estão vendo essa cantora aqui, ela é uma cantora que gosta de pepeca”. Não é isso. Até porque ao passo que a criança ela tem essa miopia¹⁰⁹ sobre o mundo, essa miopia ela vai se ajustando aos poucos. Ela olha uma mulher cis L, ela olha uma mulher, cis, por exemplo, lésbica, homossexual, lésbica, ela vai perceber que existe uma certa diferença, mas ela vai criar uma lógica de juízo de valor que não vai ser...que tende a não criar uma matriz, uma lógica opressiva, uma lógica opressora. [...] Então eu acho que a educação infantil é o espaço em que a gente apresenta aos poucos em doses homeopáticas as produções, as ideias, e as formas de ver o mundo dessas pessoas, de todas as pessoas. (**Butterfly**)

Desse modo, não seria necessário entrar em discussões complexas e inadequadas para essa idade, apresentado as crianças, por exemplo, às diferentes formas que a sexualidade humana pode se expressar. Seria suficiente apenas apresentar musicistas, regentes e compositoras(es) homoafetivas(os) a elas. Argumenta-se que essa atitude não seria inapropriada, pois existem pessoas LGBT+ e elas circulam normalmente pela sociedade, sendo vistas por pessoas de diferentes idades, inclusive por crianças da educação infantil. Contudo, ao se trazer músicas e vídeos dessas pessoas em aulas de Música, pode-se possibilitar que as crianças visualizem as diferenças com olhares positivos.

Já em aulas de Música oferecidas para o ensino fundamental, foi proposto que o nível do debate fosse aprofundado.

Eu acho que a abordagem tem que continuar sendo a mesma da educação infantil, mas agora, ter um outro nível de debate. Quando na educação infantil bastava, bastava entre aspas, a gente mostrar, apresentar [musicistas LGBT+] para a criança, agora a crianças de 9 anos do 4º ano, de 9, 10 anos, ela tem outro nível de discussão, então a gente tem que elevar o nosso nível de discussão

¹⁰⁸ Por “L”, o entrevistado se refere a uma mulher lésbica.

¹⁰⁹ Por miopia, o entrevistado se refere à sua percepção de que crianças pequenas ainda não estão completamente cientes dos papéis de gênero socialmente produzidos. Isso se apresenta no seguinte exceto da sua entrevista: “Então, como os preconceitos eles são construídos, a etapa da educação infantil é a etapa em que a criança tem os seus primeiros contatos com o mundo. E com o mundo no sentido mais amplo. Apesar dela entender que ela tem piru ou que ela tem xereca e tal, digamos que existe ainda uma espécie de miopia, no bom sentido, de enxergar as coisas sem ter muita nitidez do papel do homem, do papel da mulher, do papel da LGBT, se bem que essas palavras não fazem parte de maneira cristalizada ‘ah, isso é homem, isso é mulher, isso é bicha, isso é preto’”.

também, de debate né? Não discussão, mas de debate sobre a questão. Se a criança apresenta uma questão: “ah, mas isso é isso”, ela já tem um argumento para em alguma medida justificar a estereotipia ou o preconceito dela, “ah, mas é porque eu vi não sei quem falar que [alguma artista LGBTQ+] é ruim”. “Mas porque é ruim? Vocês ouviram a pessoa falar da música que ela produz para dizer que é ruim?”, “não...”, “então a gente não pode dizer que uma coisa é sem ter ouvido o autor daquela música, sem ter parado para mergulhar um pouco naquele universo e entender aquela produção musical”. Então, se mantém, mantém o contato, mas o nível de apresentação, de debate e de embate é em uma outra proporção porque as crianças já estão mais espertas, nessa lógica que a gente fala, elas já estão mais em um outro nível de capacidade de argumentação. Então você tem que caminhar nesse lugar também, né? **(Butterfly)**

Por fim, no que se refere ao tratamento das diferenças de sexualidade no ensino superior, Leonardo apenas aponta para a importância de uma formação humanística, que contribua com a formação da empatia da(o) futuro docente.

Uma é que eu acho que a filosofia da diferença é um grande arcabouço para discutir essas questões e outra, uma discussão equânime, ou seja, da equidade, ela é super possível também de fazer entender que essas pessoas que elas são humanas da mesma forma que as outras também e que é tão importante que esse diálogo seja promovido, e essa ação pedagógico musical seja presente, de a gente também fazer isso na formação superior, sabe? **(Leonardo)**

Butterfly indica também que é importante que a(o) professor(a) LGBTQ+ não esconda sua sexualidade, mas que, pelo contrário, possa ratificá-la à turma por meio das suas potências corporais.

Então assim, eu acho que o contato com a essas questões que dizem respeito às sexualidades, aos gêneros, né, des indivíduos, elas não tem que passar só pelas questões musicais. Raramente indivíduos LGBTQ só tem o marcador música como marcador da sua singularidade, de sua marca individual. A gente tem marcadores corporais, a gente tem marcadores que forjam outras coisas. Um gosto por um tipo de dança específico, de colocar o corpo para jogo, como eu tenho chamado também, entendeu? Então eu acho que o contato tem que ser direto. Se eu sou formador de professores, sou bicha, então não basta só trazer artistas LGBTQIAQ+ para serem ouvidos, tenho que fazer política com o meu corpo. Se eu tenho um macacão andrógono, eu vou botar um macacão andrógono para a aula. Se eu tenho um brinco de pena para me deixar tipo assim, “ãhn”? Eu vou colocar um brinco de pena. Claro que isso tem em alguma medida assim uma relação com a segurança também, mas eu acho bom você trazer marcadores que não sejam só musicais. Tem o fator musical, mas a música ela nunca está sozinha, ela está atrelada a outros marcadores. **(Butterfly)**

Colocar o “corpo para jogo”, usá-lo como política, seria não esconder sua identidade sexual, mas, pelo contrário, utilizá-la para marcar posição no mundo. Infelizmente, como o próprio entrevistado assume, por conta da violência que é dirigida a pessoas homoafetivas, nem sempre é seguro se proceder assim. Raquel, por exemplo, parece indicar que, enquanto docente homoafetiva, não busca tratar questões relacionadas à educação da sexualidade, mesmo quando elas emergem no contexto das aulas.

[Á]s vezes, tem até uns [estudantes] que tentam implantar alguma maldade, tipo “ah, a tia é sapatão”, aí eu já chego e digo “Tem certeza que você quer falar sobre isso?” Aí eu procuro falar da maneira mais lúdica, falando de amor, mas isso não é importante. “Eu não estou aqui perguntando se você já beijou na boca, do que você gosta (depende da idade disso)”, mas aí eu falo, “isso vai ser importante para a nossa aula agora? Isso não tem a menor importância para a nossa aula agora, ninguém tá dando aula aqui de beijar na boca, ninguém tá dando aula aqui de como namorar, é aula de Música” e tal. **(Raquel)**

Raquel, nessa ocasião, preferiu não propor nenhuma ação ou conteúdo específico para tratar da temática da sexualidade nas aulas de Música. Contudo, é importante entender a situação da entrevistada enquanto professora assumidamente homoafetiva em uma sociedade heteronormativa. Talvez, se ela propusesse conteúdos relacionados à valorização da identidade homoafetiva em suas aulas, ela poderia ser mal-interpretada pela equipe gestora da sua escola, pelas(os) responsáveis e até pelos(as) estudantes. Todavia, seu recado de não aceitar a discriminação por parte das(os) estudantes parece ter ficado claro.

Leonardo, ao ser questionado sobre como se pode tratar do tema em aulas de Música, por diversas vezes, intersecciona sexualidade e gênero em suas respostas, como se vê abaixo:

A gente poderia, por exemplo, discutir com as crianças porque a gente tem muitos mais compositores homens na dita música clássica do que mulheres. Porque as mulheres foram invisibilizadas? Porque elas “não sabiam” tocar? Esses debates...eu acho que as questões de sexualidade ela também pode ser pairada com as questões de gênero. Isso é super possível de se discutir com as crianças, porque não é possível discutir? E aí fazer uma relação na sua casa, quem faz esse dever de mulher, quem faz esse dever de homem? Ou seja, a partir do aspecto de uma experiência acústica de uma experiência sonora, eu posso sim levantar debates para outros universos e para outras questões, eu vejo por esse lado. **(Leonardo)**

Embora se saiba que gênero e sexualidade são temas interrelacionados e que a sexualidade é definida, *a priori*, por meio do gênero (LOURO, 2014), separar os dois temas pode favorecer para que as diferentes categorias identitárias sejam mais bem tratadas, visto que, por exemplo, as

demandas das mulheres heterossexuais e dos homens homoafetivos não são as mesmas. Como se lê na transcrição da fala do Leonardo mostrada a cima, a temática homoafetiva, ao ser pareada com as questões de gênero, não foi tratada. Como hipótese, pode-se argumentar que a lacuna na formação é tão grande que, às vezes, mesmo professoras(es) de Música homoafetivos têm alguma dificuldade em pensar em práticas de sala de aula que venham a confrontar o heterossexismo e valorizar as diferentes identidades sexuais.

Contudo, no decorrer da entrevista de Leonardo, ele pôde indicar outras possibilidades de cunho mais prático, a saber, a valorização de um “repertório *gay*”.

Eu já traria logo a Pablo Vittar na sala de aula. Traria logo um “Parabéns, Big Big seu bumbum¹¹⁰”, e pronto, né? Por exemplo, essa produção desse universo, porque essa garotada tá toda escutando Pablo Vittar, toda escutando aquela outra travesti que é a Glória Groove, eles estão inseridos nesse universo. [...] Super dá para fazer a partir de um universo de reconhecimento dessas músicas, a partir de um mergulho na vida desses autorxs [entrevistado frisou que deveria ser com “x”], a partir dessa possibilidade de tocar produzir performance, isso é um ótimo espaço de produção de sentidos, de produção de significados, de produção de desenvolvimento humano. É super possível. (**Leonardo**)

Dois homens homoafetivos que performam como *Drag Queens* e que têm grande reconhecimento no cenário musical atual foram citadas. O uso de um repertório também formado por músicas interpretadas ou compostas por pessoas LGBT+ também é recomendado por Palkki e Caldwell (2018) e mais abertamente por Oliveira e Farias (2020), que usam o conceito de música *queer*, ou seja, uma musica feita por pessoas LGBT+ e que tenham uma estética LGBT+. Além das citadas, não se ignora que ícones da música popular brasileira são ou eram homossexuais ou bissexuais assumidos(as), como Renato Russo, Cazusa, Ney Matogrosso, Ângela Ro Ro, Cássia Eller, Sandra de Sá, Marina Lima, entre outras(os), também podem se fazer presentes em aulas de Música. Concebe-se como importante citar também artistas que não performam como “*Drag Queen*”, para que as(os) estudantes não vejam a homoafetividade somente como algo espalhafatoso, mas, ao mesmo tempo, existe um risco de se trazer para a sala de aula apenas artistas LGBT+ com grande passibilidade, pois isso pode reforçar o estereótipo de que homossexuais podem ser bem aceitos caso não demonstrem abertamente sua orientação sexual. Esses extremos precisam ser bem dosados.

¹¹⁰ O entrevistado cita um trecho da música “Parabéns”, da cantora Pablo Vittar.

Emerge também a possibilidade de aulas de Músicas se darem em outros ambientes, nos quais as(os) estudantes poderiam ter um contato positivo com o público LGBTQ+ também aparece nos discursos analisado.

E sair da sala de aula, fazer uma aula dentro de uma boate, fazer uma aula por exemplo, dentro de uma....dentro de uma parada *gay*, fazer uma aula dentro de um manifesto, do “Samba que elas querem”, que são mulheres tocando, fazer uma aula nesses outros lugares, fazer uma relação, sair um pouco da sala de aula e ver que a cidade está gritando (**Leonardo**)

A proposta acima poderia ser efetivada em uma turma de formação de professoras(es), constituída por estudantes maiores de idade, todavia, não seria factível em outras modalidades da educação, pois muitos desses locais citados na fala de Leonardo são proibidos para menores de 18 anos. Vale, contudo, refletir sobre a possibilidade dessas aulas externas, pois elas possibilitam que a(o) estudante maior de idade tenha novas experiências de vida e contato com as diferenças.

Por fim, o debate e a frequente desconstrução de estereótipos relacionados à sexualidade homoafetiva também aparecem quando se disserta no contexto da formação de professores(as) de Música. Butterfly sugere:

Num primeiro lampejo, vamos iluminar tudo, [sic] vambora botar para quebrar. Começar a problematizar as lógicas de corpo, começar a problematizar as lógicas de corpo presentes na sociedade, lógicas de opressão que estão presentes na sociedade, por exemplo. As lógicas de opressão que estão presentes na sociedade, sejam elas de opressão racial, de opressão de classe, de opressão de gênero, né? Toda música, quer dizer, nenhuma música ou ideia de música é isenta de intenção ou discursos classistas, generificados e racializados. Nenhuma música é. Entendeu? [...] Para mim, o que eu acho legal é assumir e esfregar na cara dos indivíduos, esfregar no sentido de conscientizar, não é no sentido de “eu vou esfregar bem na sua cara” [canta], não é bem nesse sentido, é no sentido de conscientizar, dizer: cara, cara homem, cara mulher, isso que você está falando, essa lógica de Música que você está lidando, ela é excludente, ela é racista, ela é machista e perceber que essas lógicas elas vão se...são mutantes, como eu falei mais cedo, a gente é cada dia menos racista, a gente é a cada dia menos machista, a gente é cada dia menos homofóbico. (**Butterfly**)

Argumenta-se que esse constante embate crítico tem potencial para formar professoras(es) mais sensíveis em relação às diferenças de sexualidade. Como atestado por Hall (2014) a identidade está em frequente formação, logo, uma pessoa que tenha interiorizado ideias heterossexistas pode rever seus conceitos e admitir um mundo mais plural.

3.6 “Porque a gente tem que se esconder?” Entrevistas sobre religiosidade

No que se refere aos discursos sobre religiosidade, serão levadas em consideração as entrevistas cedidas por Raquel, Marcus e Marcelo. Por meio da análise de tais entrevistas, foi possível identificar algumas categorias perpassando os discursos, a saber: (a) Pertencimento do candomblecista; (b) Heterogeneidade do candomblé; (c) Tratamento diferenciado do candomblecista na sociedade; (d) Tratamento desigual do candomblecista no ambiente escolar; (e) Falta do tratamento do assunto na formação de professoras(es); e (f) Possibilidades para o ensino de Música.

3.6.1 Pertencimento do candomblecista

Quando se discorre sobre o pertencimento do candomblecista, percebe-se na literatura que, apesar do preconceito e da intolerância que perpassa o cotidiano dessas pessoas, a(o) candomblecista, de forma geral, tem muita estima pelo seu credo. Marcus, por exemplo, afirmou que o pesquisador “não sabe o que está perdendo”, por não professar tal religião.

Na literature acadêmica, esse senso de pertencimento também aparece com frequência. Nas entrevistas realizadas por Caputo (2008) junto a jovens candomblecistas, não foi verificada qualquer tipo de reclamação da parte delas(es) pelo fato de pertencerem à tal filiação religiosa, pelo contrário, as crianças e adolescentes mostraram-se orgulhosos de serem candomblecistas em frases marcantes tais como, por exemplo “Eu amo o candomblé”, “Amo a hierarquia, as festas, os rituais, os *Òriṣà*”, “Sou negra! Candomblé é uma religião negra! E todos nós, os negros, deveríamos ser do candomblé, isso nos faria ser mais unidos e mais fortes” (CAPUTO, 2008, pp. 170-171), “Sou negra e tenho orgulho da minha religião que é negra!” (CAPUTO, 2008, p. 177).

Mas, seria mesmo uma religião? Para Marcus, é mais do que isso.

Eu costumo ouvir dos mais antigos que candomblé não era nem para ser visto como religião. Religião é aquilo que a gente se arruma bonitinho, vai de manhã e fica uma hora e meia e vai para casa. Você acha que candomblé é isso? Candomblé, às vezes você fica uma semana fazendo obrigação, um ritual...é uma forma [estilo] de vida, eu não considero como uma religião. Uma vida, é uma comunidade aonde a gente aprende muitas coisas. (Marcus)

Sendo inseparável da vida, o aprendizado adquirido no candomblé não fica no terreiro, ele acompanha o religioso em seu cotidiano. Nesse sentido, trata-se de uma cosmovisão, uma maneira de se estar e de se enxergar o mundo. Fora das questões religiosas, segundo Marcus, o aprendizado dos terreiros é para a vida toda. Ele argumenta:

Saber a hierarquia que existe no terreiro eu acho é um dos maiores tipos de educação. É aprender a respeitar os mais velhos. O candomblé tem essa tradição, o mais velho sempre tem os seus direitos. [A criança] aprende a respeitar os mais velhos, aprender a saber o que é não e o que é sim. (Marcus)

O terreiro é uma coisa para a vida toda (Pesquisador)

Isso, é um ensinamento para a vida toda, é o respeito, é entender a religião do outro, é não ter intolerância com nada, contra homofobia, contra racismo, com isso tudo. O terreiro é uma universidade [...] Eu vou te falar mais, se o mundo seguisse uma educação de terreiro seria melhor, mil vezes melhor. [Ele] [s]aber[ia] respeitar o próximo, as suas escolhas, a sua diversidade. (Marcus)

Percebe-se que as escolas não são as únicas instituições que favorecem um ensino que valorize as diferenças, visto que os terreiros também favorecem tal tipo de educação. Não à toa, diferentes estudiosas(os), como Rufino (2018), Silveira (2014), Carvalho (2019) e Oliveira (2005), refletem sobre como as práticas educativas dos terreiros podem ser aplicadas nas escolas regulares, não somente para valorizar o conhecimento afrocentrado, mas para que toda a educação básica seja beneficiada. Espera-se que a presente tese possa fortalecer essa discussão no âmbito do ensino de Música.

3.6.2 Heterogeneidade do candomblé

No que se refere à segunda categoria, a saber, a heterogeneidade do candomblé, Marcelo foi enfático na necessidade de que uma pesquisa que discorra sobre candomblé não venha apresentar tal religião como um bloco monolítico.

Realmente, conforme já foi discutido no capítulo teórico desta tese, o candomblé em si é extremamente multifacetado, visto que cada nação cultua diferentes divindades (Orixás, Voduns ou Inkises) de forma diferentes, bem como com diferentes linguagens. O candomblé é plural por essência, sendo, talvez mais correto pensá-lo como um substantivo coletivo, como “uma designação dada a várias formas de expressão religiosa de origem africana que têm como base a crença em ancestrais divinizados e fazem do estado de transe mítico a forma, por excelência, de

contato entre os deuses e a comunidade religiosa” (FONSECA, 2002). Nessa perspectiva, cada terreiro ou casa de santo, será diferente um do outro, principalmente, se tais terreiros forem provenientes de nações diferentes.

Contudo, Marcelo e Marcus afirmam que, além das diferentes nações, se faz também necessário separar as “casas sérias daquelas que não são”, pois, na concepção dos entrevistados, a ação de candomblecistas mal-intencionados têm tirado a credibilidade das religiões de matriz africana, incluindo o candomblé. Marcelo e Marcus, ao descreverem a hierarquia dentro das casas de santo, todo o processo de iniciação, a complexidade dos ritos do candomblé entre outros aspectos, apontam para a seriedade da religião e mostram preocupação para práticas tais como “trago a pessoa amada em três dias”. Torna-se importante que o candomblé, ao ser apresentado para não discentes candomblecista, seja diferenciado de práticas pouco confiáveis que se utilizam de subterfúgios para obtenção de lucro à custa da fé de pessoas.

3.6.3 Tratamento desigual do candomblecista no ambiente escolar

Também notou-se a insatisfação da entrevistada e dos entrevistados em relação ao tratamento que recebem por professarem uma religião de matriz afro-brasileira. Raquel descreve parte do preconceito que sofre cotidianamente.

Por exemplo, o fato de eu andar com meu fio de contas, por exemplo (o fio de contas é uma proteção que a gente do candomblé usa, no candomblé e na umbanda), e assim, a gente não pode, a gente é da religião de matriz africana, né, não é a questão de ir ao culto, fazer nosso procedimento e depois sair dali e...não, para a gente é uma coisa que é para nossa vida. Eu por exemplo gosto, eu me sinto segura usando meu fio de contas, aí por exemplo, eu tenho que tomar todo um cuidado, tenho que colocar uma blusa [mostra como esconde os fios de contas com a blusa] que as pessoas não vejam [os fios de conta].
(Raquel)

É uma segurança própria contra o preconceito? **(Pesquisador)**

É, para evitar o preconceito. **(Raquel)**

Afirma-se que esse tratamento desigual é expressão do preconceito e racismo religioso que é dirigido a candomblecistas e outros professantes de religiões de matriz afro-brasileira. Em uma sociedade na qual o cristianismo é a religião oficial e normativa, muito dificilmente alguém seria discriminado por, por exemplo, usar um pingente de crucifixo, mas, infelizmente,

candomblecistas sofrem ao demonstrar sua fé, e, como forma de autoproteção, recorrem, em alguns casos, a estratégias para se defenderem do preconceito, como o silenciamento, a negação da identidade e/ou a camuflagem. A fala de Raquel destacada acima, por exemplo, demonstra que ela, apesar de não ter vergonha da sua fé, utiliza certos mecanismos para não sofrer preconceito, por exemplo, esconder os fios de conta dentro da blusa.

O silenciamento e a negação da identidade atingem diferentes locais da sociedade, até mesmo a universidade. Marcus e Marcelo contam que no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da UFRJ, eles “t[ê]m amizade com um [sic] cara que é iniciado, mas [ele]fica calado, pois não sabe o que vai acontecer”. Ou seja, o silenciamento é uma estratégia recorrente que busca prevenir atitudes preconceituosas. Ainda nesse sentido, Marcus conta que precisou mudar sua área de doutoramento por conta do preconceito.

Eu já passei por isso na universidade. Eu sou da Engenharia Nuclear, estou no doutorado junto com ele [referindo-se ao Marcelo], e eu tive que sair de onde eu estava para ir para outro lugar, para outra ênfase. Para você ter uma ideia, a pessoa te vê com um fio de conta no seu pescoço, ela pensa que você vai matar ela, sei lá. E o que você quer do orixá é o seu caminho e a sua luz, concluir o seu destino, que você está aqui na terra para isso, não tem nada a ver com a vida deles (**Marcus**).

A mesma situação, ou seja, a necessidade de o candomblecista esconder a sua identidade, foi confirmada por outras pesquisas com pessoas candomblecistas (CAPUTO, 2006, 2008, 2012). Nesse contexto sociocultural que coloca candomblecistas em situação de silenciamento, Raquel compara sua situação com o pertencimento identitário de cristãos, questionando o porquê de não existir igualdade de tratamento entre pessoas de diferentes religiões.

Tipo assim, é muito engraçado isso, a gente sabia quem eram os evangélicos da turma [no curso de Licenciatura em Música cursado por ela e pelo pesquisador], porque eles se autoafirmam, quem são os evangélicos, isso e aquilo, e tinha uma grande parte da nossa turma que era evangélica, mas eu nunca percebi se tinha outra pessoa...ah, o [nome omitido] era de [religião de] matriz africana, mas eu só soube porque eu pegava carona com ele e a gente vinha conversando no carro. Então, o porquê disso, se não é importante...mas têm pessoas que falam, “ah, mas isso é uma vida pessoal sua, não tem que ser falado na universidade, você não tem que se expor”, mas porque a gente sabe [de pessoas] de outra religião, né? Por que eles fazem questão de se autoafirmar como evangélicos e a gente tem que se esconder, sempre visto como uma coisa ruim? “Nossa, ela é ‘macumbeira’, isso e aquilo, que horror!” (**Raquel**)

O direito à identificação, expressão religiosa e liberdade de crença, teoricamente garantidos na Constituição Federal de 1988, infelizmente, não se confere na prática em relação às(aos) professoras de religiões de matriz afro-brasileira. É necessário, portanto, que instâncias superiores criem subsídios para que aquilo que está expresso na letra do papel tome contornos de veracidade na vida prática e que as escolas e universidades tratem positivamente do assunto. As escolas e as universidades, por meio de uma educação multicultural e antirracista, também podem contribuir com esse intento.

Tal necessidade acentua-se quando a fala de Raquel expressa que o preconceito e a discriminação ocorrem de forma praticamente gratuita, no exato momento que qualquer manifestação relacionada ao candomblé emerge da sua prática profissional.

Eu fiz um trabalho de teatro, onde eu fiz a direção musical, e toquei também, e aí conta a história essa peça, “O mito de Yabá”, conta a história de cinco *yabás*¹¹¹, mitologia africana, aí conta a história de cinco mulheres, cinco lavadeiras, contando a história dessas *yabás*. E aí a gente foi em teatro, a gente circulou o Rio [de Janeiro], e a gente chegava em teatro que as pessoas iam embora na primeira música. E m nenhum momento a gente fazia um culto, era apenas as contações, as histórias de *Oshum*, de *Iansan*, de *Iemanjá*, e aí as pessoas se levantavam e se retiravam. Foi uma peça infantil, a gente ganhou um dos prêmios mais importantes do teatro infantil, e assim, as pessoas, quando a gente chegava nos lugares mais carentes, as pessoas levantavam e iam embora. É a educação que a gente tem. É porque essa informação a gente não tem acesso.
(Raquel)

O relato acima coincide com os escritos de Caputo (2006, 2008, 2012), que denunciam como a demonização dos orixás, fruto da opressão colonialista que resultou na representação dos orixás sob o olhar do colonizador e estimula o preconceito contra o candomblecista, contra a cultura contra os saberes afro-brasileiros. Nessa perspectiva, é muito importante que haja uma desconstrução do pensamento que relaciona orixás com demônios da tradição cristã e, para tal, a educação escolar pode contribuir favoravelmente nesse quesito (RUFINO JUNIOR, 2018).

Porém, os entrevistados e a entrevistada destacam que o preconceito, a discriminação e o racismo religioso também adentram os muros da escola. Marcelo conta que “na época da obrigação, eu ia para a escola todo de branco, [sic] po, as pessoas desvia[va]m [dele]”. No caso de Raquel, o preconceito atinge o seio do seu trabalho como professora de Música. Ao ser

¹¹¹ De forma objetiva, *Yabás* são *Òriṣàs* do sexo feminino.

questionada se ela, por sua vivência como candomblecista, se sentia capaz de ministrar conteúdos relacionados à musicalidade da sua religião em sala de aula, obteve-se como resposta que

Sim, mas eu por exemplo nunca pude fazer isso, pelo fato de que...se eu pegar um pandeiro, por exemplo, tem lugares que se eu fizer um ritmo de baião, o pessoal já fala, “Nossa, a tia tá tocando macumba, desconjuro o credo” aquela coisa toda, e tipo assim, nem é [um ritmo de culto africano], é um ritmo popular, e tudo o que se refere a uma batucada, a tudo o que eles não estão acostumados, é, a gente já é massacrado pelo preconceito. **(Raquel)**

O uso de um repertório proveniente da cultura candomblecista também é repellido no ambiente escolar.

Por exemplo, eu chego na creche para dar aula para as crianças, de dois a seis anos, aí eu chego lá “vamos cantar tal música, sei lá, peixinhos do mar”, eu pergunto que músicas eles querem cantar também, mas a maioria sempre escolhe músicas evangélicas para cantar, aí eu sempre me foco nos temas infantis, folclore e tal, porque eu quero fazer com eles [música] que eles não tenham possibilidade de ouvir, algo que fuja do cotidiano deles, mas por exemplo, tem uma música muito interessante que é a música que *Oshum* canta para o filho dela, é uma música de ninar, e é uma mensagem linda, é *Oro Mimá*, essa música é *Oshum* cantando para o filho dela, abençoando o filho dela, mas eu não posso cantar [na escola]. **(Raquel)**

Na perspectiva da laicidade da escola, se músicas cristãs são aceitas no âmbito escolar, deveria haver o mesmo espaço para manifestações musicais de outras religiões. Essa não presença ressalta como a normatividade cristã e os racismos religioso e epistêmico se fazem presentes na sociedade cristã e como ela influencia no ensino de Música.

3.6.4 Falta do tratamento do assunto na formação de professoras(es)

Essa não presença também se apresenta nos cursos de formação de professoras(es) de Música. Raquel, ao ser perguntada se, durante sua formação universitária, o tema da cultura afro-brasileira foi discutido, sua resposta foi categórica: “[E]m nenhum momento isso [cultura afro-brasileira] foi abordado”. Raquel narra que

[A] gente tinha uma professora maravilhosa, assim, eu acho que ela era muito fraca ali, né, não tinha...mesmo assim o pouco que ela tentou introduzir da cultura afrodescendente, os alunos evangélicos já começaram a reclamar: “Ah, eu não vou cantar isso, não quero fazer um trabalho sobre isso” **(Raquel)**

Tal fato, ou seja, que estudantes cristãos se recusam a participar de atividades que envolvam saberes afro-brasileiros, é reforçado por um acontecimento que ganhou certo destaque na imprensa, em que estudantes da UFRJ se recusaram em cantar um repertório sacro afro-brasileiro. Tal fato foi comentado por Natália

[E]xiste no meio da licenciatura, pelo menos na licenciatura em Música, uma camada evangélica muito grande, são pessoas que se opõem abertamente às questões LGBT e questões até de raça. Um dia eu vi a matéria¹¹² de alunos da UFRJ de Licenciatura [em Música] que estavam se negando a cantar repertório da música sacra afro-brasileira. Sabe, para mim se você não conhece a música sacra afro-brasileira, você não conhece a música brasileira, que é de onde veio, veio tudo, não é uma coisa que possa se ignorar principalmente por professores de Música, sabe? E pelo, o que eu li na matéria, a música que estava sendo proposta para ser cantada não era nem música de terreiro, era Guerra-Peixe, Villa-Lobos, que já é a música sacra brasileira pelos olhos de um branco, um branco erudito, já é uma ressignificação daquilo, mas mesmo assim, o pessoal achou que não deveria ser feito, então acho que os alunos da licenciatura, eles já tem a noção de que eles são agentes políticos, e o motivo pelo qual a maioria dos alunos está na licenciatura é para serem agentes políticos, das experiências deles, que podem ser experiência conservadoras. (Natália)

Em suma, percebe-se a existência de um racismo epistêmico e religioso, enraizado no pensamento social brasileiro, ainda marcado pela colonialidade cosmogônica (WALSH, 2012). Tal racismo impõe dificuldades na vida de candomblecistas, seja ela(e) estudante ou professor(a). O “simples” silenciamento e epistemicídio, não raramente, agravam-se e se tornam ofensas e violência físicas. Raquel, por exemplo, contou que sua sobrinha, à época da sua iniciação no candomblé, fora apedrejada na escola. O apedrejamento, em nossa cultura no qual o cristianismo é normativo, tem um significado que transcende a simples violência física: significa o castigo de um pecador¹¹³, a morte daquela(e) que se “opõe” a Deus.

Nesse contexto, é importante que as aulas de Música se configurem em um espaço-tempo no qual os saberes ancestrais afro-brasileiros sejam ensinados e valorizados, a fim de que a demonização da cultura africana seja combatida, contribuindo assim, para a que a escola se torne um lugar seguro para candomblecistas, bem como para professantes de outras religiões de matriz

¹¹² Segue *weblink* para matéria citada: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/musica-sacra-afro-brasileira-enfrenta-resistencia-de-alunos-evangelicos-na-escola-de-musica-da-ufrj-23906215>

¹¹³ Segundo a Bíblia, o apedrejamento era uma das formas da punição do pecado no Antigo Testamento, porém, no Novo Testamento, Jesus não permitiu que a mulher adúltera fosse apedrejada, dizendo “Que atire a primeira pedra aquele que nunca pecou”. Em outras palavras, o apedrejamento não é legitimado pela Bíblia.

afro-brasileira (SOUZA, 2015; SZPILMAN, 2010). Contudo, para tal, é importante que as(os) docentes, desde a Licenciatura em Música, possam ser capacitadas(os) para trabalhar com tal conteúdo em sala de aula, ou seja, os saberes ancestrais afro-brasileiros também precisam perpassar pela formação de professoras(es), o que possibilitaria a desconstrução de possíveis preconceitos das(os) futuras(os) docentes e a capacitação necessária para a ministração de aulas autênticas (SANTIAGO; IVENICKI, 2016c).

3.6.5 Possibilidades para o ensino de Música

Finalmente, chega-se à parte das sugestões e indicações dos entrevistados e da entrevistada para que o ensino de Música escolar e a formação de professoras(es) de Música possa se posicionar positivamente em relação às diferenças religiosas, com foco na cultura candomblecista. Raquel cobra que a educação em geral possibilite que as diferenças religiosas sejam naturalizadas e que o diálogo interreligioso se possibilite.

Então, infelizmente, é uma questão cultural, de conhecimento, de esclarecimento, que eu acho que na escola isso deveria ser fundamental, porque eu tive aula de ensino religioso na escola, mas eu desenhava ovinho de Páscoa, a cruz, e Jesus que morreu por nós, e orava, e assim, é muito além disso. Todas as religiões, por sermos um país laico - nem sei mais se somos, mas é isso - a grande chave de tudo é que ele precisa respeitar o outro. Eu acho que a questão do respeito, da importância, que eu posso gostar de azul e você gostar de rosa e está tudo bem, e é isso, você entender a sua religião e que legal, mas a minha religião é essa, e sem ferir ninguém. **(Raquel)**

Marcelo e Marcus apresentam proposições de ordem mais prática. No que se refere ao instrumental afro-brasileiro utilizado em cultos de candomblé, o atabaque aparece nos discursos com ar de protagonismo várias vezes, visto que esse instrumento é central nos cultos, pois, por meio de toques específicos e executados por sacerdotes consagrados para tal função - alabés e ogans - os orixás, inkices ou vodums emergem nas celebrações.

Os entrevistados contam que os atabaques, conhecidos como *ilus* no candomblé Keto, são dispostos no terreiro em trio, um maior, um mediano e um menor, chamados, respectivamente, de Rum, Rumpi e Lé. Esse trio percussivo, juntamente com o gã é, de certa forma, o coração da musicalidade dos terreiros, porém, não devem ser concebidos como meros objetos. Marcelo explica:

O atabaque a gente respeita porque é tirado de uma árvore, uma árvore é um ancestral, é vivo. [...], então a gente tira [os atabaques d]as árvores, ela é polida, tem toda essa questão, não é qualquer tipo de formato, tem toda uma questão, enfim do atabaque, por que a gente dá comida para o atabaque, da mesma forma que a gente arria uma comida para um vodum a gente dá comida para um ancestral, que também faz parte, está presente e a partir dele que a gente se comunica com outros ancestrais. [...] [Portanto] o atabaque é um dos maiores ancestrais, porque é uma árvore. A gente reverencia muito o vodum, mas nós no Jeje-Mahi reverenciamos árvore, porque o Jêje sem natureza não é Jêje. **(Marcelo)**

Percebe-se que a relevância dos *ilus* para o candomblé transcende a questão musical e alcança nível transcendental. Os atabaques usados em cerimônias e que já passaram pelos rigorosos procedimentos necessários, não podem, de forma alguma, serem usadas para outro fim, mas mesmo atabaques que não passaram pelos procedimentos e que são utilizados, por exemplo, em shows, são dignos de respeito.

Uma dica que eu sempre falo e que menciono com o pessoal que trabalha com o atabaque, ainda que de forma cultural, é que depois de você usar o atabaque, você deve recolhê-lo e colocar um pano branco, de forma respeitosa. Mas, fora isso, ele pode ser utilizado em espaços culturais. **(Marcelo)**

Em outras palavras, mesmo que a(o) docente que use ou pretenda usar o atabaque em sala de aula não professe o candomblecismo, é importante que o respeito à essa fé seja demonstrado perante toda a turma, a fim de estimar as(os) candomblecistas que estarão na sala de aula e para servir de exemplo para o restante da turma. Ou seja, a importância que o atabaque tem para o candomblé deve ser transmitida às(aos) estudantes, e esses poderão ser convidadas(os) a apresentarem o mesmo respeito, que se configuraria também em um respeito à pessoa candomblecista.

Contudo, talvez pelo lugar de destaque que os *ilus* têm nesse ambiente religioso, Marcelo e Marcus afirmam que a presença desse instrumental pode causar escândalo em muitos ambientes.

[O] jongo, ainda que o jongo ele é aceito [pela sociedade], o problema é quando ele vem com o tambor, uma conga, se você coloca um tambor, aí que tá o problema, o atabaque né, se você coloca um tambor, papapapapapapapa [percutindo a mesa com as mãos], meu irmão, isso é um problema, principalmente para os evangélicos neopentecostais. É uma simbologia, um símbolo de uma representatividade que quando o evangélico ele olha aquela imagem do tambor, é agressivo, [...] Enfim, toda a questão da intolerância religiosa e tal, mas falando especificamente do atabaque, acho que é o

instrumento assim que você colocando na escola, você vai ter problema.
(Marcelo)

A força simbólica da cultura africana, que vem representada nos tambores é tão marcante que ofende, agride, escandaliza. A potência da percussão, que favorece o transe e traz a presença do sagrado é associado com o mal, possivelmente, por contrastar com silêncio de muitas liturgias cristãs, mas, na verdade, é a expressão máxima da musicalidade afro-brasileira. A música africana também desenvolveu instrumentos de cordas, como a Kora (ou Corá) e de sopros, como diversos tipos de flautas e trompetes (NKETIA, 1974), porém, a potência do continente africano emerge do rufar dos tambores.

Nesse sentido, argumenta-se que o preconceito contra a percussão africana, na verdade, é um preconceito direcionado ao continente em si e a tudo o que ele transmite. Como o multiculturalismo busca, justamente, combater os diversos tipos de preconceito sem esquivar-se do embate, a presença do atabaque em uma aula de Música é fundamental, pois ela poderia auxiliar no ensino da cultura afro-brasileira, bem como na conscientização da situação de preconceito que a(o) candomblecista vivencia em seu cotidiano.

Desse modo, Marcus sinaliza que “[a] primeira coisa para o cara aprender atabaque é aprender tocar agogô. Ali começam as frases de cada ritmo de orixá, que são diferentes. Do agogô você vai começar a entender as cantigas, porque cada ritmo tem uma dobrada de rum diferente”. Em outras palavras, outros instrumentos musicais poderiam ser utilizados para o mesmo fim. Nas entrevistas, apesar do atabaque ganhar centralidade, também foram citados como relevantes para a cultura afro-brasileira: o agogô (também chamado de gã), o pandeiro, o berimbau, o caxixi, o xequerê e a conga.

Embora haja essa multiplicidade de instrumentos, em geral, o instrumental presente em casas de candomblé é um quarteto formado pelos três atabaques e pelo gã, contudo, podem também ser usados chocalhos, xequerês, pandeiros e triângulos (CARDOSO, 2006, p. 46). Todos esses instrumentos podem fazer parte de aulas de Música multiculturalmente orientadas, que busquem valorizar a identidade e cultura do candomblecista por meio da Música.

Contudo, existem também instrumentos específicos das religiões de matriz africana que não são usados na música popular e que são conhecidos como instrumentos de fundamento, que são o adjá, o xére, o arô, cadacorô e o sino de Obaluaiê, que apenas podem ser utilizados por sacerdotes do candomblé durante as cerimônias religiosas para rituais específicos (CARDOSO,

2006, p. 47). Por essas especificidades, não seria respeitoso usar tais instrumentos em aulas de Música em escolas ou universidades.

Outro ponto levantado é a visita aos terreiros, ou seja, o ato de a(o) professor(a) ir com as(os) estudantes para os lugares onde acontecem as cerimônias religiosas. Marcelo, como já atuou como professor na educação básica, afirmou já ter assim procedido, e aponta para os objetivos dessa prática, bem como para as precauções que o(a) docente deve ter ao efetivá-la.

[Q]ual é o objetivo dela ir para o terreiro, é simplesmente mostrar o candomblé? É mostrar o quê para as crianças? [...] E aí aquela coisa, ah, levamos para o terreiro, para não ficar aquela coisa muito, ah, turismo, tipo, ah o pessoal vai para a África para ver elefante, safari, né? Para não ficar muito nesse estereótipo, a criança tem que ir para o candomblé ou apresentar o candomblé para as crianças para elas entenderem que não existe uma única religião. Ela precisa entender que há uma cosmovisão africana. [...] [M]as qual é o propósito de levar as crianças para o candomblé, para não virar um safari. “Ah, é bonitinho, os pretos que ficam ali no candomblé, que lindo, viu criancinhas”, não, não é só isso. **(Marcelo)**

Em outras palavras, uma visita a um terreiro de candomblé poderia ampliar os horizontes culturais das(os) estudantes não candomblecistas, porém, não deveria se dar de forma folclórica, ou de qualquer outra forma que estereotipasse os candomblecistas e a identidade negra. Talvez, nem sempre poderia ser possível efetuar visitas em terreiros, pois para que qualquer atividade extraescolar ocorra, se faz necessária uma logística que demanda planejamento, tempo e, muitas vezes, dinheiro, mas argumenta-se que se pode trazer elementos do terreiro para a escola. Marcelo, que é de tradição Jeje, afirma que

A nossa nação Jeje ela é muito pé no chão mesmo, literalmente. **(Marcelo)**

Você acha que seria mais legal, assim, na educação infantil, uma aula ao ar livre do que dentro de sala de aula? **(Pesquisador)**

Sim, [sic] po. , o que se fala hoje de sustentabilidade, o que se fala hoje de atividade extracurricular e tal é criança ir para terreiro, [sic] po! Ver frutas, ver tipos de ervas, identificar as árvores sagradas **(Marcelo)**

Argumenta-se que uma aula de Música feita com o “pé no chão”, ao ar livre e sob a sombra das árvores, traria consigo, também, um dos fundamentos do candomblé, que é a valorização da natureza.

Finalmente, vale ressaltar que Marcelo afirma que o candomblé perpassa diferentes ambientes culturais, entre os quais a escola também se faz presente, porém, ele não é rotulado como candomblé nessas ocasiões.

[A] temática do candomblé, a musicalidade, ela é trabalhada ainda que de forma indireta nas escolas. Por exemplo, o professor de educação física, é muito comum ele levar o pandeiro e trabalhar alguns pontos de capoeira, principalmente capoeira angola. Há colegas que trabalham com jongo em escolas, esses elementos eles são trabalhados, mas por algum motivo ele não é titulado como candomblé. Deveria ser [assim], “ó, isso vem de matriz [africana]”, mas não é feito esse *link*. (Marcelo)

Ou seja, na perspectiva de que a musicalidade do candomblé em muito influenciou na musicalidade brasileira, seus elementos perpassam as diferentes manifestações culturais que são bem aceitas pela sociedade brasileira e que, em muitas ocasiões, também estão presentes na escola, mas não sob a acunha “candomblé”. Para o entrevistado, a capoeira, o jongo, o maculelê, o ijexá, a roda de samba etc. não são derivados do candomblé, são candomblé.

Argumenta-se que essa falta de assunção direta, possivelmente, se trate de mais uma forma de silenciamento direcionada à cultura afro-brasileira, mas é, ao mesmo tempo, uma estratégia de resistência, visto que, mesmo em um país preconceituoso, o candomblé tem sido praticado em diferentes contextos, inclusive, nas escolas, apenas utiliza-se outras nomenclaturas. Quando perguntado se esses movimentos culturais citados são candomblé, Marcelo assim responde:

Então, eu não vou afirmar, porque assim, a gente tem uma dificuldade de assumir tudo aquilo que é de matriz africana, então nesse sentido eu vou assumir como manifestação do candomblé. Batidas de samba são variações do candomblé. Então, para quem toca [percuta com a mão], às vezes determinadas batidas de palma de mão de samba, tem a ver, quem tem ouvido bem apuradinho, ouvido “de tuberculoso”, vai perceber que a pessoa tá fazendo batida para *Oxossi*, né, batida para *Oxum*. (Marcelo)

Marcus faz uma ponderação interessante sobre o assunto, relembra que “[...] era isso que a[sic] galera que veio da Nigéria fazia: cultuava o Orixá na própria igreja [risos]”. Em um mundo de intolerância, preconceitos e discriminações, o povo de santo segue resistindo, encontrando em diferentes espaços, o seu lugar de culto.

Tal assunto merece reflexão: manifestações culturais socialmente bem aceitas e até tombadas como patrimônio culturais, como a roda de samba, a capoeira e o jongo, são candomblé. Um(a) professor(a) de Música poderia incluir a musicalidade candomblecista sob esses “eufemismos culturais”, ou seja, utilizar, por exemplo, a capoeira e não problematizar a sua origem para não causar polêmicas; ou poderia mostrar como tal expressão cultural, tão representativa para o povo brasileiro, é proveniente dos terreiros, a fim de se valorizar a identidade da(o) candomblecista, contudo, correndo o risco desse conhecimento ser rejeitado por alguns.

Concebe-se que, embora haja riscos, a segunda opção está mais de acordo com os pressupostos do multiculturalismo crítico, pós-colonial e decolonial (CANEN, 2013, 2013; IVENICKI; SANTIAGO, 2016a; WALSH, 2012) que buscam a valorização dos saberes subalternos e o combate às estruturas que sustentam os preconceitos e as desigualdades sociais. Ademais, não há valia em silenciar ainda mais o povo candomblecista, pelo contrário, as suas contribuições para a formação cultural brasileira devem-se ser reconhecidas e valorizadas.

Possíveis atos de preconceito e intolerância podem ser evitados caso a(o) docente, ainda antes de apresentar o conteúdo, possa conversar com as(os) estudantes e com a direção da escola, a fim de mostrar que o uso da musicalidade candomblecista em uma aula de Música não transformará a aula em questão em um culto religioso, pois, como adverte Woodward (2014, p.14) “[n]ão existe nada inerentemente ‘sagrado’ nas coisas. Os artefatos e ideias são sagrados apenas porque são simbolizados e representados como tais”.

Em outras palavras, da mesma forma que “o pão que é comido em casa é visto simplesmente como um elemento da vida cotidiana, mas, especialmente preparado e partido na mesa de comunhão, torna-se sagrado, podendo simbolizar o Corpo de Cristo” (WOODWARD, 2014, p. 14), ritmos de terreiro, fora de um ambiente propício, serão apenas mais um ritmo musical. Santiago (2017, p. 219) afirma que “[s]e um ritmo for só um ritmo, ou seja, não ter necessariamente ligação com alguma crença, não há motivos para não se querer escutá-lo e estudá-lo. Mas também, se um ritmo não for só um ritmo, da mesma forma, ele deve ser respeitado”.

Para uma maior presença de conteúdos relacionados à temática das religiões de matriz afro-brasileira na escola, também foi apontada a necessidade de candomblecistas poderem se fazer

presentes em todas as áreas da sociedade, inclusive, em cargos de docência, gestão e coordenação escolar.

[A cultura do candomblé] é trabalhada, mas não da forma que deveria ser, porque ainda existe ainda né, não sei porque, a maior parte dos cargos de gestores de escola estão com os evangélicos, principalmente os neopentecostais. É uma construção que já vem de tempos e tempos, e muitos professores [também são evangélicos]...é difícil de penetrar nessa gestão, nessa comunidade escolar, trabalhar esses temas específicos do candomblé em sala de aula é bem difícil. **(Marcelo)**

Seria necessário que a figura do candomblecista também se faça presente nas gestões. **(Pesquisador)**.

Sim, sim. **(Marcelo)**

Seguindo a mesma linha de raciocínio, um maior número de candomblecistas trabalhando na escola também seria necessário também porque atitudes individuais tem menos potencial para surtir efeitos sólidos. Marcelo indica que “há pessoas candomblecistas que estão [trabalhando] nas escolas, mas às vezes, isso é caro também, sozinho, isso é complicado, muito complicado”, contudo, embora seja uma luta, a princípio, solitária, árdua e cansativa, Marcelo afirma que ela precisa ser travada:

E também a gente entende que têm pessoas que não querem sair do lugar. [N]a Física, a gente aprende que todo o deslocamento provoca fissuras, enfim, para eu sair da minha condição inicial, é um trabalho doloroso. Será que todo o mundo está disposto a fazer esse deslocamento? **(Marcelo)**

Afirma-se que, sob a ótica da democracia e do multiculturalismo, esse “movimento” citado, ou seja, a crítica e a luta constante para que manifestações de preconceito e intolerância religiosa nas escolas não mais ocorram, não deve partir somente da(o) professor(a) candomblecista, mas sim de toda a sociedade que anseia por equidade e justiça social. A Música está no centro desse debate, por ser citada indiretamente na Lei 10.639/2008¹¹⁴ (SANTIAGO; IVENICKI, 2015), e o fato de ela ser tão importante para o candomblé torna o tratamento do tema, mais do que uma obrigatoriedade, algo fascinante e intrigante.

3.7 “Tem que falar que o índio é uma pessoa, uma pessoa!”: Entrevista sobre etnia

¹¹⁴ A Lei 10.639/2008 afirma que a cultura e história afro-brasileira deveria se dar em todas as disciplinas, mas de maneira especial nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística. Como a Música está dentro do bojo da Educação Artística, tem-se uma citação indireta.

Finalmente, chega-se à entrevista feita com o professor indígena Karai Mirim. Foi possível identificar algumas categorias perpassando a fala do entrevistado: (a) Processo de fechamento, abertura e hibridização da cultura Guarani Mbya; (b) Desumanização do indígena; (c) Divulgação para gerar respeito; (d) Preconceitos e estereótipos; (e) Silenciamento do indígena e (f) Possibilidades para o ensino de Música.

3.7.1 Processo de fechamento, abertura e hibridização da cultura Guarani Mbya

O professor indígena Karai Mirim conta com detalhes como, antigamente, os indígenas Guarani Mbya protegiam a sua cultura ao não divulgá-la entre os não indígenas, proibindo, inclusive, que estes acompanhassem certas cerimônias. Embora até hoje existam rituais que não podem ser acompanhados por *juruas*, em geral, as festas são abertas para todas(os), mas nem sempre foi assim.

Então sobre a música, queria dizer assim que sobre a música, o Guarani, digamos assim, quando eu tinha 12-13 anos, [...], meu pai [que era o cacique], os Guaranis, culturalmente, eles diziam muito assim, que não podia mostrar nem uma partizinha [da cultura para os não indígenas], inclusive a língua, né? Protegiam muito assim. Então, cânticos, cânticos religiosos, usam mais cânticos religiosos, em uma grande *opy*¹¹⁵ [...] E então, naquela época ninguém queria mostrar cultura, menos a música, cânticos [religiosos]. Nossa! Protegia muito, muito, muito, muito mesmo. Aí não deixa entre aspas, [o] branco, não índio, *jurua* [risos] se aproximar para assistir nunca, nunca. **(Karai Mirim)**

Percebe-se uma atitude de defesa e congelamento identitário que poderia ser relacionado ao multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000). Essa abordagem multicultural busca, justamente, a manutenção das identidades, sobretudo, das minorias, que temem ser assimiladas pelo restante da sociedade. Nesse sentido, tais grupos socioculturais se fecham e permitem nenhuma ou pouca aproximação dos diferentes, como uma forma de proteção e resistência.

Penna (2012) afirma que um dos problemas desse enclausuramento é o guetismo, isto é, o fechar-se em guetos culturais. Isso impediria hibridismos positivos e trocas culturais que enriqueceriam ambas as culturas envolvidas, mas, muitos grupos veem-se obrigados a se fecharem para, literalmente, não desaparecer.

¹¹⁵ Casa de reza das aldeias Guarani Mbya.

Contudo, Karai Mirim conta que, de pouco a pouco, as lideranças Guarani Mbya consideraram como positiva a abertura da cultura entre os não indígenas, e isso iniciou-se pela música e pela Educação Escolar Indígena.

Aí foi passando o tempo, né? Como eu te falei, a cultura muda, modifica, né? O pensamento também modifica. Psicologicamente [você] vai se preparando de outra forma. “Ah, vamos fazer isso, é bom não é bom”. Vamos trabalhando essa parte psicológica. E aí de repente, foi em 9...95 para 2000, me parece, que surgiu aqui, quando implantamos escola, ná? Escola... sabemos que a escola é uma instituição que não é do Guarani. [A] escola é escrita, é ensinamento escrito, todo aquele processo de aprendizagem diferente, tem que escrever, tem que fazer Matemática, numeral, nossa, é muita coisa. Aí meu pai, que era cacique religioso, ele dizia para nós em uma reunião grande, ele disse para nós assim: “Que tal a gente criar a música, música que existia antigamente”, era pouca música, cântico, né? E ele lembrou assim: “Vamos trabalhar essas músicas, cânticos, na escola, na escola”. Aí surgiu esse grande pensamento, esse grande projeto, projeto assim de vida. Então aconteceu isso, foi aqui dentro [da aldeia], na reunião. Aí decidimos “Então, vamos fazer uma música quando entra na sala de aula, que tal, os alunos cantam a música” Nossa, a ideia era muito genial, assim. Aconteceu isso. Então era uma música, um cântico, não me lembro agora qual era. [o entrevistado canta uma música em Guarani]. Era um cântico que surgiu, o primeiro cântico que surgiu assim para botar assim na escola, na escola indígena.

E a partir daí foi cantando, alguém teve assim... o grande pensamento e foram criando outras músicas, aliás foi crescendo, então naquele período, teve um período não muito longo também digamos assim, eu sempre digo assim, que teve um período muito legal, 2-3 anos, assim, que foram dedicados especificamente assim na música e repercutiu pelo Brasil e fora do Brasil¹¹⁶. E todas as aldeias têm um grupinho de apresentação, formaram um grupinho de apresentação. Um coral, a gente não chamava de coral naquela época, claro, no primeiro momento era “cânticos” [risos]. **(Karai Mirim)**

Muitas questões emergem desse trecho. Primeiramente, percebe-se que o processo de criação de novas músicas e a consequente criação de corais para divulgar essas músicas surge da implementação de escolas nas aldeias indígenas.

A educação é um direito de todos e é dever do Estado proporcioná-la e esse direito, obviamente, inclui os povos indígenas. Nesse contexto, é indicado que a educação escolar indígena seja intercultural, no sentido de ser diferenciada e especialmente voltada para esse público. Tal diferenciação se dá, *a priori*, pela necessidade da educação escolar indígena ser bilíngue, ou seja, ministrar conteúdos por meio de uma língua indígena nativa - principalmente,

¹¹⁶ Muito provavelmente, o entrevistado se refere às aldeias Guarani Mbya localizadas em território brasileiro e em outros países cuja essa etnia também está presente, como o Paraguai e a Argentina.

nos primeiros anos do ensino fundamental - sem, contudo, negligenciar o ensino do Português, o que poderá possibilitar que a(o) indígena possa interagir com o restante da sociedade sem perder suas raízes ancestrais.

A educação escolar indígena bilíngue e intercultural é, pelo menos teoricamente, garantida pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1998, mais propriamente, em seu segundo inciso, que afirmam que: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s/p).

Tal assertiva é ratificada e aprofundada nos artigos 78 e 79 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas em 1996 (BRASIL, 1996), que, além da teórica garantia de educação bilíngue e intercultural para indígenas, indicam como objetivos dessa modalidade de educação, entre outros aspectos, a necessidade de se reafirmar as identidades étnicas das(os) indígenas; propiciar a valorização de suas línguas e ciências; contribuir para o fortalecimento das práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; favorecer a manutenção de programas de formação de pessoal especializado para a educação escolar nas comunidades indígenas; e fomentar a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Em atendimento às exigências de tais indicativos legais, a aldeia Sapukai de Bracuhy, onde Karai Mirim reside, possui uma escola indígena denominada Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda. Tal escola oferece aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo a habilitação em magistério indígena.

Contudo, a educação escolar indígena também é passível de críticas por parte desse grupo étnico. Em sua entrevista, Karai Mirim admite a importância das escolas indígenas, mas ratifica que elas são instituições não indígenas, que utilizam outra forma de transmissão cultural – que é a escrita – que diverge da transmissão oral dos indígenas e de vários outros povos tradicionais.

Nessa mesma linha de entendimento, intelectuais Guarani Mbya, como Benites (2015) argumentam que as escolas são espécies de “embaixadas” localizadas nas aldeias indígenas. Ora, as embaixadas são instituições de determinado país, que representam e buscam os seus interesses, embora estejam situados no exterior do mesmo. Do mesmo modo, dentro dessa alusão, Benites (2015) argumenta que as escolas indígenas são instituições não indígenas que, muitas vezes, são

utilizadas para enfraquecer a cultura local e facilitar a integração do indígena ao restante da sociedade. Dentro desse contexto, os cânticos que, na fala do entrevistado, seriam compostos para serem ensinados nas escolas indígenas, teriam como função fortalecer a cultura indígena dentro dessas “instituições estrangeiras” e, dessa forma, garantir esse espaço como um local de transmissão da cultura e da epistemologia indígena.

Nessa contexto, apesar de ser uma conquista histórica, por vezes, a educação escolar indígena é criticada, por ser vista como um meio de se aculturar tais sujeitos, retirando-os das suas raízes culturais. Porém, com o advento da educação bilíngue e/ou multilíngue, a escola também pode funcionar como um local de emancipação, por justamente permitir a aprendizagem e a prática das línguas maternas indígenas (SANTOS; SIQUEIRA, 2009, p. 21).

Em outras palavras, a escola tem potencial tanto para produzir como também para dirimir um grande desafio dos povos indígenas: a aculturação. Cabe ao restante da sociedade, como às(aos) próprias(os) indígenas, perceber que a extinção da cultura indígena brasileira seria uma grande perda para toda a humanidade, pois tal cultura possui saberes, tradições e epistemologias que são únicas e podem contribuir para a melhoria e desenvolvimento de toda a raça humana. À guisa de exemplificação, muitos medicamentos e cosméticos que hoje são conhecidos são oriundos dos saberes ancestrais indígenas e proporcionam benefícios para toda a sociedade. A aculturação indígena traria, possivelmente, perdas irreparáveis para todas(os).

Sumarizando esse ponto, Karai Mirim indica que a implementação das escolas nas aldeias indígenas, que são entendidas como instituições “estrangeiras” pelos Guarani Mbya, levou a uma contrarresposta da parte deles, que se deu por meio de composições de músicas a serem ensinadas em entoadas nessas escolas, e a criação de corais, que são grupos de apresentação de músicas indígenas que depois de certo tempo, passaram a se fazer presentes nas aldeias dessa etnia. Uma vez estabelecidos, os corais passaram a se apresentar fora das aldeias e, dessa forma, propiciar uma outra forma de geração de renda para a comunidade, culminando na abertura da cultura Guarani Mbya para o restante da sociedade.

Após esse processo de abertura, foi possível o empreendimento de outros projetos maiores, como a gravação de um Compact Disk (CD) com músicas de corais de quatro aldeias Guarani Mbya.

Só que surgiu também um grande professor também lá de São Paulo, acho que da USP, sei lá, não me lembro muito bem, da secretaria, SESC, de São Paulo...[Antonio] Maurício Fonseca, indigenista, não sei se ele é isso [risos], ele

disse “Eu sou assim e tal” e a gente acreditou [risos]. Ele fez um projeto grande lá em São Paulo, para gravar as músicas [em um CD chamado] Memória Viva Guarani, o primeiro CD. Então a partir daí abriu-se assim, repercutiu, todo o mundo gostou [abriu a cultura Guarani]. E teve até lançamento aqui em Angra dos Reis, teve aqui em Angra dos Reis, foi muito legal, seis [corais], não me lembro bem, oito, tipo assim, não me lembro a quantidade certa, né. Os jovens Guarani tocavam *Rawe*¹¹⁷ juntos assim, nossa era uma orquestra. Fez orquestra, cara! Com violão, violino, tudo, grande coral. Se juntou, de São Paulo, daqui, cara, muito bacana, muito legal. Saiu no jornal e tudo. (**Karai Mirim**)

Esse CD é um marco para a divulgação da cultura e musicalidade Guarani Mbya no Brasil e, à época, chegou a ganhar uma resenha na revista Horizontes Antropológicos (MONTARDO, 1999). Tratam-se de 14 faixas de músicas cantadas em Guarani Mbya pelos corais *Kunhã Arandu Mirim* (Aldeia Rio Silveira, São Sebastião – São Paulo), *Tenondé Porã* (Aldeia Morro da Saudade, Parelheiros – São Paulo), *Xondaro Mirim M'borai* (Aldeia Jaexaa Pora, Ubatuba – São Paulo) e *Tape Nhamoexakã* (Aldeia Sapukai de Bracuhý, Angra dos Reis – Rio de Janeiro), além de uma faixa instrumental que apresenta a música que acompanha o *Xondaro*¹¹⁸ (guerreiro, em português), que é uma dança, exercício físico e arte marcial que busca preparar os jovens do gênero masculino para a defesa e para ter a disposição necessária para as tarefas diárias dentro da aldeia e na mata, além também de fortalecer o lado espiritual daquele que a pratica (GONÇALVES, 2020).

Além das faixas, o encarte do Compact Disk (CD) traz informações sobre a cultura e musicalidade Mbya. Todas as músicas contêm a letra original em Guarani, tradução para o português e informações sobre a cultura Guarani Mbya, o que favorece um ensino de música mais autêntico (KANG, 2014). Também destaca-se o depoimento de Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua, líder indígena e escritor. Alguns relatos dele disponibilizados no encarte coincide com os dados presentes na entrevista cedida por Karai Mirim, que indicam o processo de abertura da cultura Guarani Mbya para o restante da sociedade.

Nós não temos mais jeito de esconder. Quando você não mostra, o povo branco fala que não tem mais cultura, não tem tradição. E, de repente, você mostra e você é valorizado. Através do CD todo mundo vai ver que o Guarani tem isso, Guarani existe. Vai existir. A música fala isso. (POPYGUA, 2001, s/p)

¹¹⁷ Instrumento musical sagrado para os Guaranis Mbya, muito semelhante ao violino e à rabeca.

¹¹⁸ Em exemplo de Xondaro está disponível no link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=aqf7o_cgKkM&ab_channel=JovensGuerreiros. Acesso em 02/03/2021.

Nesse sentido, a estratégia utilizada pelas(os) indígenas Guarani Mbya foi sair do fechamento total para a divulgação seletiva, a fim de que as(os) *jurua* valorizem sua cultura. Utilizou-se o termo divulgação seletiva pois nem tudo é divulgado para as(os) não indígenas, visto que Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua, em seu depoimento no encarte, afirma que “[n]ós temos espaço físico, nós temos casa de reza, nós temos o espaço onde fazemos as nossas rezas, os nossos cânticos. Nós jamais vamos querer que o povo branco vá á assistir. Claro que vai ter a apresentação do coral, mas vem protegida pelos pajés. (POPYGUA, 2001, s/p)

A resenha do CD escrita por Montardo (1999, s/p) também confirma o processo de abertura da cultura, descrita por Karai Mirim. A autora afirma que

[O] depoimento que compõe o encarte do CD responde algumas das perguntas que me fiz, enquanto pesquisadora da música Guarani, quando soube de sua produção. Uma delas diz respeito ao fato dos Guarani terem mantido uma certa reserva quanto a divulgação de seus cantos por estarem neles implicados aspectos cosmológicos, e por conseguinte religiosos, de sua cultura.

Com base nesse dado, pode-se argumentar que o fechamento da musicalidade Guarani Mbya se deu por conta da sacralidade dos cânticos, que poderia ser maculado pela presença de não indígenas. A abertura completa não se deu, pois ainda existem rituais e elementos sagrados que são vedados às(aos) não indígenas, contudo, pelo menos na aldeia Sapukai de Bracuhy, as(os) indígenas conseguem fazer a divulgação da sua cultura sem negligenciar os seus elementos sacros.

Resumindo esse tópico, o entrevistado afirma:

Então foi isso, foi a partir daí que a gente está trabalhando nessa direção, divulgando, de vez em quando, eu sei que a cultura e a religiosidade, a cultura Guarani. A cultura , não se vende, eu sei disso, aqui temos 3, eu acho 4 corais, né? Mas, de vez em quando o pessoal chama fora da aldeia para ir, quando tem um projetinho bom, paga, mas se não tiver a gente vai e canta de graça [risos]. É, [a gente] principalmente levava um grupinho só para mostrar mesmo, né? Ninguém paga, né? Ninguém paga... A gente recebe almoço, tá bom. Colégio pequeno, estadual então, né?...não tem verba, infelizmente, não tem verba. **(Karai Mirim)**

Cabe também ressaltar que esse movimento de abertura foi duplo, pois, se de um lado as(os) Guarani Mbya passaram a mostrar a sua cultura para as(os) não indígenas, elas(es) também assimilaram produções musicais de não indígenas. Existem, por exemplo, indígenas Guarani

Mbya¹¹⁹ que se dedicam a cantar Rap, como, por exemplo, Kunumi MC, nome artístico do jovem indígena Werá Jeguaka Mirim, que utiliza o Rap para narrar seu cotidiano e lutar pelos direitos dos indígenas. Cita-se também o duo Iamandu Karai e Tainara Takua, que, por sua vez, tem um repertório mais voltado para o samba.

De acordo com Wemyss (1991), esse hibridismo apresenta potencial para o ensino de Música, pois, uma vez que os(as) estudantes podem, em um primeiro vislumbre, estranhar as diferenças musicais, o que poderia gerar mais separação e preconceito, pode-se apresentar, primeiramente, músicas indígenas híbridas, que poderão introduzir a cultura indígena aos(às) de forma direta, contudo, atenuada, para, *a posteriori*, poder apresentar a música e cultura Guarani Mbya *in natura*, com menos riscos de rejeição da parte dos(as) estudantes.

3.7.2 Divulgação para gerar respeito

Nessa ótica de abertura da cultura Guarani Mbya para os *jurua* e na perspectiva de que Karai Mirim, além de indígena, é educador por formação, profissão e ideal de vida, ele argumenta que busca divulgar o *mbya reko*, isto é, o modo de ser Guarani Mbya entre as(os) não indígenas, a fim de se gerar atitudes de respeito em relação à(ao) indígena e a sua cultura. Karai Mirim descreve essa estratégia.

Porque eu sou educador, aí estudei para isso, né? Ajudo a comunidade, de vez em quando eu chamo o pessoal [não indígenas], o pessoal gosta muito de vir na aldeia, né? aí [risos], aí eu sempre digo assim: olha, se você for, a gente vai fazer uma roda de conversa, para conhecer melhor, porque muitas vezes a pessoa chega aqui e não conhece [a cultura] e volta sem conhecer, e até piora, logo tem preconceito. [...] O meu jeito, eu tô levando mais em pedagogicamente, mostrar, divulgar, para [ensinar os outros a] respeitar, por isso quando me chamam, eu nem pergunto, você paga, não paga, nunca perguntei, nunca perguntei [risos]. Aí nesse sentido, já trabalhei muito, já ouvi muito essas coisas aqui na aldeia [da parte de não indígenas]. Por isso que hoje o meu trabalho é [de] divulgação. É cultura atual, passado e atual também não tem como agora, é música, a gente parou por causa dessa pandemia, se não a gente estaria trazendo pessoas aqui, mostrar dança, a cultura, então é isso, dá para você trabalhar, divulgar. Eu acho que é isso. **(Karai Mirim)**

¹¹⁹ Citou-se no corpo do texto exemplos de alguns(mas) musicistas da etnia Guarani Mbya, mas não se ignora a existência de indígenas de outras etnias que também se dedicam a interpretar músicas híbridas. Alguns exemplos são Coco de Toré Pandeiro do Mestre, Ademilson Umutina, Brô MC's, Banda Sonissini Mavutsini, Banda Kaymuan, Wakay, Tuim Nova Era, entre outras(os) musicistas.

Assume-se total concordância com a estratégia de Karai Mirim. A educação é uma das principais armas contra o preconceito e a desinformação. Semelhantemente, o contato direto com pessoas “diferentes”, nesse caso, indígenas Guarani Mbya, tem potencial para desenvolver atitudes de respeito e afetividade entre ambas as partes (FRAGOSO, 2015, 2017a, 2017b).

Dentro desse contexto, o entrevistado argumenta que o trabalho da(o) professor(a) de Música *jurua* em relação ao ensino da música e cultura indígena deve ser exatamente esse: o de divulgação para produzir respeito. Ele afirma que “dá para trabalhar, sim. Acho que, divulgar, né? divulgar”, mas frisa que essa é uma percepção que ele tem e que “em outras aldeias, [o] pensamento ainda é diferente”, logo, não se pode generalizar essa sugestão.

3.7.3 Desumanização do indígena

Infelizmente, tem-se alguns relatos do professor Karai Mirim que indica falta de apreço da sociedade em relação à identidade indígena. Tal categoria pode ser exemplificada por um relato no qual Karai Mirim mostra a percepção social que muitas pessoas têm dos indígenas:

[Em uma palestra dada por mim em uma escola], uma criança perguntou: “Oh tio, o que você come na aldeia?”: Eu disse assim “eu como arroz, feijão, frango de vez em quando eu compro ou mato, mato frango vivo” “Ahhh, então você já virou gente agora?” [risos] Então quer dizer que antes não era gente? Comendo feijão então virou gente [risos] Acabam criando [preconceito] mesmo (**Karai Mirim**)

Em geral, pensa-se que a alimentação dos indígenas é determinadamente exótica e baseada somente na caça, como o era outrora, mas, na contemporaneidade, por conta da escassez de animais nas matas e da proximidade com grandes centros, os indígenas da aldeia Sapukai de Brakuhy adquirem boa parte dos seus alimentos em mercados, contudo, os preparam de acordo com as tradições indígenas¹²⁰. Mas o que chama a atenção na fala é que a criança que indagou o professor Karai Mirim afirmou que, por ele ter adquirido hábitos alimentares semelhantes ao de não indígenas, ele se tornou “gente”, dando a entender que ele não o era antes.

Cabe ressaltar que Woodward (2014) afirma que a alimentação e os sentidos que cada cultura dá a essa prática é considerado cultura, no sentido de uma prática com significados

¹²⁰ Karai Mirim forneceu essas informações sobre a alimentação indígena na aldeia Sapukai em uma entrevista para o canal Futuridades. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=CORxDMqa4w&ab_channel=FuturidadesTerceiraIdade, acesso em 02/03/2021.

(CANEN; MOREIRA, 2001; EAGLETON, 2011). Na perspectiva de que as culturas tem sido socialmente hierarquizadas (SANTIAGO; IVENICKI, 2018), a alimentação também pode sofrer tal processo. A criança que afirmou que o entrevistado se tornou “gente” por adquirir hábitos alimentares de não indígenas, em primeiro lugar, faz parecer entender que indígenas que mantêm suas tradições não são humanos, ou melhor, não encaixam no ideal de ser humano esperado. Em segundo lugar, ela parece indicar que a cultura da sociedade majoritária expressaria essa “humanidade ideal”.

Apesar de o episódio ter acontecido com uma criança, argumenta-se que essa percepção social que desumaniza o indígena por ter uma cultura diferente e que o conclama a intergra-se na sociedade majoritária não é um evento isolado, fruto da ingenuidade infantil, pelo contrário, a análise histórica do tratamento da causa indígena por parte dos governos indica mais movimentos de integração do indígena do que de proteção da sua cultura. Santos e Siqueira (2009) mostram que no começo do século XX, o governo federal esperava que, “gradativamente, os povos indígenas fossem assimilados à cultura dominante” (p. 3). Semelhantemente, em 2019, o presidente eleito afirmava em rede nacional que os povos indígenas deveriam ser integrados e que as reservas indígenas impediriam o desenvolvimento do país¹²¹.

Em suma, utilizando o conceito de colonidade do ser, cunhado por Walsh (2012), argumenta-se que as marcas do colonialismo que se mantêm sólidas na atualidade corroboram para que a identidade étnica normativa seja aquela que mais se assemelha à identidade do colonizador branco europeu. O que foge à isso, pode ser considerado como errado, estranho, nocivo e, até, não humano. Nesse sentido, uma parcela da sociedade empreenderia esforços para aculturar o diferente, numa tentativa “benevolente” de humanizá-lo, e, para tal, buscaria modificar os seus hábitos, inclusive, os alimentares. Uma vez aculturadas(os) e integradas(os), as(os) indígenas poderiam ser considerados humanos de uma “qualidade superior”.

Todavia, sob uma perspectiva multicultural crítica e pós-colonial (IVENICKI, 2018), argumenta-se que, obviamente, a(o) indígena, inclusive a(o) aldeada(o) é um ser humano, embora exerça a sua humanidade sob uma ótica cultural diferenciada da parte majoritária da sociedade, portanto, é muito relevante valorizar e proteger a sua cultura, inclusive, por meio da educação escolar, o que é respaldado pela Lei 11.645/2008 e pela Constituição Federal de 1988.

¹²¹ Segue matéria jornalística que trata do assunto: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/25/governo-usa-ideologia-para-entregar-terras-indigenas-diz-subprocuradora.htm>. Acesso em 29/09/2019.

Não à toa, o professor Karai Mirim solicita às(aos) professoras(es) não indígenas que queiram ensinar sobre música e cultural indígena para estudantes não indígenas: “[tem que] dizer para a criança, que índio é uma pessoa, pessoa!”.

3.7.4 Preconceitos e estereótipos

Em sua entrevista, Karai Mirim dissertou também os preconceitos estereótipos sofridos por ele por conta da sua etnia. Por exemplo, à época da universidade, seus colegas de turma, que não eram indígenas, afirmaram que ele não “precisava de uma manta para se cobrir à noite, por ser indígena”. A fala em questão parece relacionar a(o) indígena à condição de bárbara(), de selvagem, alguém que, semelhante a animais irracionais, resiste às intempéries do clima com pouco incômodo.

Nas rodas de conversa que ele organiza na sua aldeia, outras falas preconceituosas dirigidas ao modo de ser Guarani Mbya emergem dos discursos de não indígenas:

Uma vez, engraçado, fizemos vários [encontros] aqui [na aldeia], e uma das professoras disse assim “ué, criança Guarani também faz cocô no caminho?” [risos] Aí eu comparei com animaizinhos, pois é, tem animais que faz cocô, cachorrinho faz cocô no caminho, em qualquer lugar, e o gatinho não, o gatinho faz cocô faz cocô em um lugar mas enterra depois. Tava explicando um tipo assim, de cultura diferente, diferentes que guarani tem. Guarani não tinha módulo sanitário, vai para o mato, é natural, é até melhor, é até melhor [risos]
(Karai Mirim)

Bem humorado, o entrevistado ri da situação, embora ela também retrate a dificuldade de muitas pessoas, inclusive educadoras(es), em entender e respeitar as diferenças entre culturas. Embora a utilização da natureza para realizar as necessidades fisiológicas possa parecer algo atrasado e contra o ideal ocidental de civilidade, recorda-se que, embora a maioria das casas nas cidades tenham banheiros, a falta de saneamento básico e a poluição de rios, lagos, lagoas e mares ainda são grandes problemas a serem enfrentados. Na aldeia Sapukai de Bracuhy, todos os rios e fontes de águas são limpos e aptos para o banho e consumo, o que leva a refletir se o ideal de civilidade da população não indígena, que usa banheiros, mas polui rios, é superior à cultura e à sabedoria indígena.

3.7.5 Silenciamento do indígena

Em outro trecho, o entrevistado parece indicar que existe uma tendência de uma parcela de docentes não indígenas que tendem em silenciar indígenas, como se conhecessem o suficiente sobre a temática e como se um(a) nativa(o) por si só não tivesse capacidade para ensinar sobre a sua própria cultura.

De vez em quando também, por não entender, o próprio educador não sabe. Aí explica, explica, querendo explicar, mas às vezes [a explicação] é nada a ver com o índio. Uma vez eu fui, eu fui a muito tempo atrás, lá no Rio [de Janeiro], eu acho que era uma escola particular, e tal. Tinha muita criança, lá perto da Barra [da Tijuca]. Aí uma professora disse assim: eu fui...minha avó foi pega à laço e tal...e eu “tudo bem, tudo bem que foi sequestrada”, [risos]. Aí ela [...] falava na minha frente para os seus alunos, né? Para a criançada, “os índios são assim, quando fica doente tem todo o jeito de curar, quando criança fica doente, fica com febre, o que eles fazem? [...] Levam lá a criança e joga na cachoeira, aí cura”, [risos] como se [indígena] não precisasse nada assim, ser humano que não morre, né? Aí ele falava assim [...] “com os índios acontece assim: não derrubam árvore de jeito nenhum, de à toa não, só quando precisa mesmo, só que quando vai derrubar, o que que eles fazem? Conversam com o espírito da árvore, conversam muito tempo, se pode cortar, se não pode cortar, aí faz um acordo de paz [risos], aí depois escolhe ainda por onde ela vai cair”. Tá, tudo bem [risos]. Aí num [lugar] bem bacana, [tinha] um arvoredo assim, aí [a professora nos] levou lá em cima com um machado, aí a criançada olhava assim, “derruba um negocinho aqui para nós, só para ver” [risos] aí fui lá olhei, fiz de conta de que conversei com a árvore, de que tava conversando, [muitos risos] aí adoraram “olha só!” aí perguntou assim “vai cair por onde?” [eu respondi] “vai cair bem assim” e tal e caiu no mesmo lugar e todo mundo bateu palma. Mas tudo bem, é a sabedoria, realmente a gente tem a técnica de derrubar, mas não assim conversando meia hora [muitos risos] (**Karai Mirim**)

Contextualizando, o professor Karai Mirim foi convidado para dar uma palestra sobre a temática indígena em um colégio, contudo, sua presença lá se deu de forma figurativa, pois ele teve pouco espaço para falar da sua cultura, visto que uma professora tomou a frente, e, segundo Karai Mirim, ensinou equivocadamente sobre a cultura indígena.

Conjectura-se que a professora tenha se achado apta para falar do tema por duas razões; 1) por ser professora e trabalhar diretamente com o saber e 2) por ter ascendência indígena, visto que afirmou que sua vó foi sequestrada de uma aldeia, o que, popular e perjorativamente, é chamado de se “pegar alguém a laço”. Trata-se de uma questão criminosa, mas a docente parece não ter se incomodado em falar sobre o assunto perto de um indígena, o que parece indicar que naturalizou um acontecimento que deveria ser problematizado.

Sob um olhar indígena e feminista, Anaquiri (2018) se foca na discussão dessa expressão. Ela afirma que, embora, muitas vezes, as pessoas usam essa expressão para dizerem que têm parentesco com indígenas, tal frase pode ser classificada como machista, xenófoba, violenta, criminosa, colonial e perigosa, porque indica que um ser humano foi capturado contra a sua vontade e submetido a relações sexuais sem consentimento, ou seja, é uma expressão que fortalece a cultura do estupro e a percepção de que homens são possídores do corpo feminino. Ademais, também reforça estereótipos relacionados às mulheres indígenas, de que essas teriam corpos sensuais, mas que seriam selvagens, precisando, portanto, serem “amansadas”.

Mas do que uma simples expressão coloquial usada quando se quer conotar ascendência indígena, o ato de se sequestrar mulheres indígenas é real, conforme relato o narra Anaquiri (2018, p. 755):

No caso da minha bisavó funcionou mesmo. Eu perguntei para minha família. Diziam que ela era misteriosa e que quase não falava da vida dela. O local que ela constituiu a família, longe de onde veio (Vale do Paraíba), teve uma grande inundação na cidade, e os documentos foram destruídos. Até onde sei, não fui até lá para confirmar. Mas de fato, a fala é real, pois ela era casada com um descendente de francês, e todos sabem a história dele. Fala misteriosa porque perguntavam da vida dela, e ela não respondia. Ela não gostava do meu avô e viviam em quartos separados. Uma tia disse que meu bisavô pegou (o termo que usam) ela. E esse mesmo bisavô abusou de todas as suas netas. Que no caso foram 6 mulheres, uma delas minha mãe. A tia disse que minha bisavó era vinda de um povo que era canibal (não sei se esse fato é real). Disse que meu avô amarrou ela até ela extinguir o jeito “violento” dela. Muito pesado. Eu fico envergonhada do posicionamento de muitos de meus familiares.

Em outros termos, a carga discursiva que a expressão que a professora usou no momento da conversa com Karai Mirim é muito pesada e o simples fato de ela tê-la usado expressa que tal professora não seria a pessoa mais indicada para falar da cultura indígena naquele momento, até porque existia um professor indígena no recinto. Concorde-se que o papel do docente é ensinar, mas, o fato de ela ter tomado a frente em uma aula que versava sobre a cultura indígena, parece indicar que ela não reconheceu o professor Karai Mirim como alguém provido de saber e capaz de transmitir conhecimento.

Tal questão pode ser teorizada via o conceito de colonidade do poder e do saber (WALSH, 2012), ou seja, as marcas do período colonial são tão fortes que, até hoje, corroboram para que o poder se concentre nas mãos de certos indivíduos pertencentes à certas identidades elitizadas, e isso determina também não somente qual saber é considerado digno de ser ensinado, mas também

quem é digno de ensiná-lo. Nisso, surge um paradoxo, o saber indígena, que é, em geral, subvalorizado no currículo escolar, conseguiu adentrar nessa escola, mas foi ensinado por uma professora não indígena. Apesar do professor Karai Mirim ter todo o conhecimento teórico e prático, além de lugar de fala, o poder, naquele momento, estava concentrado nas mãos daquela docente não indígena e isso determinou quem iria ministrar a aula em questão. Uma educação musical decolonial e multicultural buscaria repensar essas relações de poder e possibilitar que indígenas tenham vez e voz, e não sejam meros figurantes.

Cabe uma reflexão sobre esse assunto: a Lei 11.645/2008, que impõe como obrigatório o ensino da história e cultura indígena está em vigor, mas, quantas(os) professoras(es) buscam conhecimento diretamente com indígenas na hora de buscar implementá-la? Quantas(os) buscam ler obras escritas de indígenas? Quantos(as) buscam assistir a documentários produzidos por nativas(os)? Quantos não preferem, por serem as(os) profissionais que trabalham diretamente com o conhecimentos e por deterem o saber acadêmico, falar da(o) indígena a partir da sua subjetividade, e não a partir do próprio olhar indígena? Quando assim se procede, não se está, igualmente, silenciando o indígena, assim como a docente o fez no relato do professor Karai Mirim?

3.7.6 Possibilidades para o ensino de Música

Finalmente, o professor Karai Mirim apresentou algumas posturas docentes que devem ser levadas em consideração por professoras(es) de Música não indígenas ao ensinarem sobre música indígena. Primeiramente, foi abordado que se deve explicar que cada música tem um significado e traz consigo vários elementos que são sagrados para os Guarani Mbya.

Primeiramente a música, que existe como qualquer povo tem a sua música, a sua crença, só que qualquer música, cânticos dos Guarani vêm assim da crença. [As músicas Guarani Mbya], falam muito do manduí, manduí não é aquele manduí, amendoim natural não, é tudo sagrado. Então, o que vem na música, pronomes assim, coisas, tudo é sagrado. Nhanderu, mar, fala do mar, para os Guaranis, o mar é sagrado, é muito grande, o mar é grande, e assim por diante. Primeiramente, trabalhar a música, mas aí, a criança tem que entender. Entender o significado, tal. **(Karai Mirim)**

O fato de as músicas Guarani Mbya expressarem a cultura e a religiosidade desse povo também está presente no depoimento de Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua. Ele afirma que

O Guarani sempre teve um cantico. Geralmente um cantico que fala da cultura, da religião, da travessia da Terra Sem Mal. Também fala dos pássaros. Esses cânticos representam para nós o cantico da paz. No casamento, tinha esse cantico das crianças. E, quando as crianças nascem, também tem cânticos. Tudo tem significado para o guarani. Por exemplo, o cantico da criança. Amanhecendo o dia, todas as crianças cantavam estes cânticos tradicionais que estão no CD [Memória Viva Guarani]. Os mais velhos ensinavam as crianças a cantar e explicavam qual é a importância, qual o significado daquele cantico. (POPYGUA, 2001, s/p)

Nesse sentido, a fala de Karai Mirim converge das recomendações de Kang (2014) para o ensino de Música de outras culturas. A autora afirma que, nesse caso, a(o) professor(a) deve, além de ensinar a melodia da cação, disponibilizar a letra da mesma no idioma original, oferecer uma tradução daquilo que está sendo cantado, explicar o contexto cultural no qual aquela música foi produzida e utilizar como exemplo uma gravação original da canção, em áudio e/ou vídeo, feita por pessoas daquela cultura, tendo, preferencialmente, integrantes dessa cultura também como plateia. É interessante ressaltar que o já citado CD *Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani* cumpre todos esses requisitos e, não obstante, professor Karai Mirim sugeriu as suas canções como um ponto de partida para que docentes possam ensinar sobre música Guarani Mbya.

Assim sendo, não bastaria que a(o) docente trouxesse uma música indígena e a ensinasse, mas seria também relevante que os elementos culturais que aparecem em cada canção fossem explicados e, para tal, a(o) professor(a), primeiramente, precisaria aprender sobre a cultura indígena. Sem essas explicações de âmbito cultural, corre-se o risco de se reproduzir estereótipos sobre a identidade indígena e de se criar informações equivocadas sobre tal cultura. O movimento deveria ser o mesmo daquele observado nas aldeias: da mesma forma que as(os) indígenas explicam o significado e a importância dos cânticos para as crianças, as(os) docentes precisam fazer o mesmo com suas(seus) estudantes, mas, para tal, primeiramente, precisam aprender sobre cultura indígena

O entrevistado também indica ser importante que professoras(es) desconstruam estereótipos relacionados às(aos) indígenas, sobretudo, aqueles que as(os) desumanizam, e/ou as(os) tratam como figuras transcendentes.

E em segundo lugar dizer que não existe índio fantasma, fantasma no sentido assim, de fantasia. [risos] Fantasia, pensam que o índio não morre...até os grandes, né? Não é só criança, *jurua* pensa isso, que vive na cidade, nunca viu um índio, nunca pensou [sobre essa questão] na vida. Isso acontece muito.

Então, [tem que] dizer para a criança que índio é uma pessoa, pessoa! Tem direitos, direitos de morar, comer. (**Karai Mirim**)

A fala de Karai Mirim é interessante, pois o autor dessa tese, em sua experiência como professor de Música da educação básica, percebeu que muitas crianças creem que indígenas são seres mitológicos, como o curupira e o saci pererê, e não seres humanos que têm uma outra forma de viver a vida. É interessante que essa visão é corroborada pela própria dinâmica escolar, pois era perceptível que as professoras generalistas apresentavam as(os) indígenas por meio de animações e de figuras feitas de E.V.A. Quando, na aula de Música, o autor dessa tese mostrou vídeos com indígenas reais, vivendo em aldeias e, algum(as) deles(as), andando nus(nuas), houve espanto da parte das crianças.

Nesse contexto, Karai Mirim usa o termo “índio fantasma” e “índio fantasia”, que é justamente essa percepção de que indígenas seriam algum tipo de entidade não humana. Não à toa, Karai Mirim exclama: “Tem que dizer para a criança que o índio é uma pessoa, pessoa!”. Argumenta-se que a colonialidade do ser, que é uma marca do período colonial que corrobora para que apenas indivíduos que se identifiquem com os padrões culturais brancocêntricos e eurocêntricos sejam identificados como humanos (WALSH, 2012), auxilia nessa percepção equivocada das(os) indígenas.

Nesse sentido, sem fugir da centralidade das aulas de Música, que deve ser o fazer musical, o entrevistado vê como importante a desconstrução de estereótipos relacionados à(o) indígena. Concorda-se com o entrevistado, pois, a educação escolar e o ensino de Música têm reproduzido estereótipos relacionados às(aos) indígenas, não somente em aspectos que negam a sua humanidade, mas também em questões de cunho musical, como por exemplo, que a música indígena é monótona e estridente (PRIOLLI, 2013). Logo, é necessário um movimento retrógrado que corrobore para que a(o) indígena e a sua cultura sejam valorizados nos âmbitos das escolas regulares e da educação musical.

Outro ponto importante indicado por Karai Mirim é a importância de se explicar às(aos) estudantes que a identidade indígena não é um bloco monolítico, mas sim, que existem muitas etnias indígenas, que são diferentes entre si. Do mesmo modo, dentro de uma mesma etnia, vão existir diferenças culturais entre as aldeias.

Falam só “os índios”, mas cada povo [é diferente] e além disso cada aldeia [Guarani Mbya] tem seu jeito, tem suas particularidades, de conversar, fazer reunião, inclusive líderes, liderança diferente, pensamento diferente. A língua diferente, outra, exatamente não, mas tem outra aldeia que está mais influenciada com a proximidade [com a cidade] com o convívio mais frequente ali com *jurua* né? E vai criancinha assim falando português, né? (**Karai Mirim**)

O trabalho de Almeida e Pucci (2014) encaixa-se nessa questão. As autoras trazem dados sobre a musicalidade e cultura de povos indígenas do norte, centro-oeste, sul e sudeste do Brasil, com o objetivo de apresentar as diferenças musicais e étnicas desses povos. Essa compreensão da imensidade e da pluralidade da cultura indígena no Brasil pode desconstruir a impressão de que a(o) indígena é uma identidade singular e ajudar as(os) estudantes e vislumbrarem essa pluralidade.

Findada a análise das entrevistas sobre etnia, o próximo subtópico tratará das considerações finais, nas quais os eixos norteadores identificados nas entrevistas serão listados.

3.8 Considerações finais do capítulo

O presente capítulo teve como objetivo analisar as entrevistas feitas com pessoas negras, mulheres, pessoas homoafetivas, candomblecistas e indígenas, a fim de se analisar seus discursos e identificar pistas sobre como desenvolver um currículo multiculturalmente orientado. Em geral, notou-se que as(os) entrevistadas(os) sofrem, cotidianamente, por conta da sua carga identitária, e percebem as potencialidades da Música, enquanto disciplina escolar, para combater preconceitos e discriminações direcionados às suas identidades.

No que se refere às contribuições relacionadas aos saberes, conteúdos e práticas que as(os) entrevistadas(os) mostraram relevantes para um ensino de Música multiculturalmente orientado, foi possível perceber que elas(es) indicaram princípios norteadores que podem ser classificados como observação de valores morais e como posturas específicas do docente, por exemplo, o cuidado que a(o) professor(a) deve ter para não reproduzir estereótipos de gênero. Não obstante, as recomendações também perpassaram o campo dos saberes relacionados a conhecimentos

escolares específicos da disciplina de Música, por exemplo, o uso de certo tipo de instrumental ou de repertório nas aulas.

Semelhantemente, tópicos mais gerais, que são da alçada de instâncias superiores ao professorado, como ações da direção escolar e a criação de políticas públicas, também foram citadas, por exemplo, o favorecimento para que determinada identidade assuma cargos de docência e gestão em escolas.

O próximo parágrafo apresentará os princípios norteadores identificados. Notou-se que muitos deles já haviam sido apontados na revisão de literatura. Contudo, as entrevistas trouxeram novas reflexões que possibilitaram em um planejamento curricular mais bem contextualizado com a realidade brasileira. Tais eixos estão listados a seguir.

Primeiramente, no que se refere às indicações teórico-práticas para que a disciplina de Música trate das questões raciais e da religiosidade afro-brasileira, percebeu-se a importância da negação da neutralidade da educação musical em relação à temática racial, por meio da oposição ao racismo estrutural, epistêmico e religioso¹²², juntamente com o reconhecimento da influência desses tipos de racismo nos currículos prescritos e praticados em aulas de Música, que deve ser feito de forma constante, e não somente em datas especiais¹²³.

Também foi apontada a importância de se trabalhar a questão racial interseccionando-a com outros marcadores identitários, como o gênero¹²⁴. Semelhantemente, a utilização de um instrumental e repertório afro-brasileiro desde a educação infantil¹²⁵, a ministração de um ensino musical autêntico, que não utilize músicas afro-brasileiras para ensinar conceitos musicais europeus¹²⁶; e a percepção de que novas tecnologias são ferramentas propícias para que as(os) estudantes tenham acesso a culturas diferentes¹²⁷ também emergem como eixos norteadores propícios ao combate do racismo.

Foram também identificados como princípios norteadores a apresentação da importância de musicistas negras(os) para o desenvolvimento da Música Popular Brasileira¹²⁸ e a importância de se demonstrar respeito aos preceitos sagrados de diferentes religiões, especialmente, quando eles

¹²² Segundo Raquel, Leonardo e Marcelo.

¹²³ De acordo com Raquel e Leonardo.

¹²⁴ Conforme expresso por Raquel e Leonardo.

¹²⁵ De acordo com Leonardo

¹²⁶ Assim como entendido na fala de Leonardo.

¹²⁷ Conforme compreendido na entrevista com Leonardo.

¹²⁸ Eixo norteador exposto por Leonardo.

se relacionarem com o repertório e/ou instrumental abordado em aula¹²⁹. De igual modo, a ministração conteúdos que dissertem sobre como as religiões afro-brasileiras influenciaram em várias manifestações musicais brasileiras, em muitos casos, confundindo-se com elas¹³⁰, também foi citada.

Ainda na temática racial, princípios norteadores tais como a valorização de espaços ao ar livre e cercados por natureza, em aulas que façam referência à musicalidade afro-brasileira¹³¹, e a desconstrução de estereótipos relacionados às diferentes religiões, inclusive, o candomblé, apontando-o como uma cosmovisão e uma filosofia de vida complexa e multifacetada¹³², também foram identificadas nas entrevistas.

No que se refere princípios norteadores relacionados à temática do gênero, tem-se o que segue: a valorização de músicas compostas ou arranjadas por mulheres¹³³, bem como a recusa de se utilizar canções que contenham estereótipos de gênero e/ou racismos, ou outro qualquer tipo de preconceito¹³⁴. Ademais, o repensar de atividades que dividam a classe em gêneros, por exemplo, “meninos para cá e meninas para lá”¹³⁵ e o questionamento da “ausência” de mulheres na história da Música clássica ocidental¹³⁶ também poderiam contribuir para que aulas de Música valorizassem a identidade feminina.

Alguns princípios norteadores sobre gênero que haviam sido identificados na revisão de literatura emergiram novamente nas entrevistas, a saber: a realização de discussões sobre como a música e a educação musical reproduzem estereótipos de gênero¹³⁷; a utilização de um repertório composto e/ou performado por mulheres¹³⁸; a apresentação de histórias de vida de musicistas mulheres relevantes para a Música¹³⁹; a crítica constante à supremacia masculina e heterossexual nos papéis de liderança relacionados à Música¹⁴⁰; a elaboração de reflexões sobre como a

¹²⁹ Segundo Marcelo.

¹³⁰ De acordo com Marcelo.

¹³¹ Sugestão de Marcelo.

¹³² Assim como compreendido na entrevista cedida por Marcelo.

¹³³ Conforme argumentado por Natália e Raquel.

¹³⁴ De acordo com Natália.

¹³⁵ Segundo Natália.

¹³⁶ Como sugerido por Natália e Leonardo.

¹³⁷ Assim como entendido em Freer e Tan (2014), e Elorriaga (2011), Powell (2014), Treacy (2019) e Almqvist e Hentschel (2019) e nas entrevistas realizadas com Natália e Flávia.

¹³⁸ Conforme Palkki e Caldwell (2018) e nas entrevistas com Natália e Raquel.

¹³⁹ Segundo Bennett (2008).

¹⁴⁰ Segundo VanWellden e McGee (2007), Bennett (2008), Almqvist e Hentschel (2019), e nas entrevistas com Natália e Raquel.

normatividade religiosa influencia nos papéis de gênero¹⁴¹; a crítica à reprodução de estereótipos de gênero relacionados à prática do canto ou à escolha dos instrumentos musicais que meninos e meninas irão tocar¹⁴²; o repensar de papéis generificados e estereótipos relacionados à prática musical¹⁴³; a “desgêneirização” da educação musical em casos em que as diferenças de gênero podem ser dispensáveis¹⁴⁴; a percepção crítica de como a educação musical é estabelecida dentro de uma norma heteronormativa e sobre um olhar masculino, influenciando na agência musical de meninos e meninas¹⁴⁵; o combate à inclusão de mulheres na Música somente por meio de tokenismos¹⁴⁶ e a inclusão da temática “gênero” desde a formação de professoras(es) de Música.

No que se refere aos princípios norteadores relacionados ao tratamento das diferenças de sexualidade, identificou-se: a crítica constante aos estereótipos relacionados à pessoas LGBTQ+ em todas as etapas da educação, mas, de forma mais acentuada, na formação de professoras(es) de Música¹⁴⁷; a valorização de um repertório composto e/ou interpretado por pessoas LGBTQ+, indicando para as(os) estudantes maiores a sexualidade de tais compositoras(es) e/ou intérpretes, a fim de que identidades sexuais não normativas venham ser valorizadas em sala de aula¹⁴⁸; a afirmação da sexualidade da(o) professor(a) LGBTQ+ por meio das suas potências corporais¹⁴⁹; e a explanação do papel de musicistas negras(os), mulheres e pessoas LGBTQ+ na construção da música brasileira¹⁵⁰.

No que se refere aos princípios norteadores relacionados à questão da etnia, obteve-se o seguinte: a importância de se ensinar também os aspectos da cultura e da cosmovisão indígena que aparecerem nas canções; a repulsa a percepções ou atividades que desumanizem a(o) indígena; a valorização não só da cultura indígena, mas também da(o) indígena em si, dando lugar de fala para elas(as), principalmente, quando tiverem que ensinar sobre a sua cultura e; o

¹⁴¹ Conforme a entrevista realizada com Raquel e Natália.

¹⁴² Segundo Gürgen (2016), Kelly e VanWeelden (2014), Hallam *et al.* (2008), Ho (2003), Almqvist e Hentschel (2019) e nas entrevistas realizadas com Natália e Flávia.

¹⁴³ De acordo com Ho (2003), Freer e Tan (2014), McPherson e O’Neil (2010), McPherson *et al.* (2015), Leung (2008), Westerlund e Partti (2018), Barbabé-Villodre e Martínéz-Bello (2018), Wehr (2016), Lima (2005), Barnett (2008), Almqvist e Hentschel (2019), Treacy (2019) e nas entrevistas feitas com Natália e Raquel.

¹⁴⁴ Assim como entendido em Palkki (2020) e na entrevista feita com Natália.

¹⁴⁵ Segundo Almqvist e Hentschel (2019) e na entrevista realizada com Flávia.

¹⁴⁶ Conforme Wehr (2016), Treacy (2019) e nas entrevistas com Natália e Flávia.

^{147/148} Segundo Butterfly.

¹⁴⁸ Natália e Leonardo contribuíram com esse princípio norteador.

¹⁴⁹ De acordo com Butterfly.

¹⁵⁰ Segundo Leonardo e Marcelo.

esforço para se ensinar que a identidade indígena pe plural, visto que existem diferenças entre as várias etnias indígenas existentes, bem como diferenças entre aldeias da mesma etnia¹⁵¹.

Finalmente, foram também identificados princípios norteadores que tratam das questões das diferenças de forma mais geral. Identificou-se como relevantes, a importância de se empreender esforços para que pessoas de identidades não-normativas, como negras(os), candomblecistas, homoafetivas(os), mulheres, indígenas etc., possam se fazer presente não apenas no cotidiano das salas de aulas de escolas e universidades, mas também em todas as etapas do processo de produção de conhecimento, ou seja, é necessários que tais pessoas possam ocupar cargos de professoras(es) universitárias(os), estudantes de pós-graduação, pesquisadoras(es), revisoras(es) de periódicos, entre outros cargos¹⁵² e o estímulo à produção de artigos acadêmicos sobre diferenças culturais no ensino de Música, escritos, inclusive, por autoras(es) negras(os)¹⁵³. Algumas posturas docentes, como a adoção de uma postura medoadora por parte da(o) docente, que valorize as vozes, conhecimentos e interesses das(os) estudantes, fugindo assim, de posturas bancárias¹⁵⁴; o uso da criatividade e da invenção, direcionadas às diferenças culturais, a fim de contrapor currículos engessados e monoculturais¹⁵⁵; e o gerenciamento de embates e manifestações preconceituosas em sala de aula, visando a eliminação de preconceitos¹⁵⁶, também foram citadas.

Sem cair na armadilha da prescrição curricular, aponta-se que um(a) docente interessada(o) em ministrar uma educação musical multicultural, empenhada em combater os diferentes tipos de preconceitos e discriminações, poderia tomar tais princípios norteadores, bem como aqueles identificados na revisão de literatura, como marcos teóricos iniciais para o desenvolvimento de suas aulas. Assim se procedeu na presente pesquisa.

No próximo capítulo, será apresentado o planejamento curricular elaborado para o curso de extensão que foi utilizado como empiria para essa tese, que, justamente, foi elaborado tomando como base os princípios norteadores identificados nas entrevistas e na revisão de literatura, bem como os pressupostos do multiculturalismo na educação.

¹⁵¹ Todos os princípios norteadores sobre etnia foram identificados na entrevista realizada com Karai Mirim.

¹⁵² De acordo com Leonardo.

¹⁵³ Conforme Leonardo.

¹⁵⁴ Segundo Leonardo.

¹⁵⁵ De acordo com Leonardo.

¹⁵⁶ Conforme Leonardo.

IV

**EMARANHANDO OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO CURSO DE EXTENSÃO
MÚSICA(S) NO PLURAL!**

4.1 Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o planejamento de curso multiculturalmente orientado criado para instrumentalizar estudantes de licenciatura em Música e professoras(es) dessa disciplina sobre questões concernentes à influência das diferenças de raça, de gênero, de sexualidade, de etnia e de religiosidade nos processos de ensino e aprendizagem de Música. Também pretende-se, nesse capítulo, apresentar, discutir e relacionar os significados produzidos por esse curso.

Recorda-se que, pelo advento da pandemia, do isolamento social e do cancelamento das aulas presenciais, o planejamento curricular concretizou-se via um curso de extensão, oferecido de forma totalmente remota e especialmente dirigido a estudantes de Licenciatura em Música da UFRJ, UNIRIO e CBM-CEU e professoras(es) de Música. O curso foi oferecido no período compreendido entre 30/01/2021 e 27/03/2021, com as aulas síncronas oferecidas sempre aos sábados, em dois horários: das 10h30 às 12h e das 13h às 14h30.

O dia e os horários escolhidos para as aulas foram pensados a fim de se incluir estudantes que trabalham durante a semana e que, por tal razão, não poderiam participar de atividades acadêmicas oferecidas de segunda à sexta. Contudo, as características do curso possibilitaram com que as(os) cursistas interessadas(os) no curso pudessem participar mesmo se não tivessem

disponibilidade de dia e horário, porque as aulas ficavam gravadas e podiam ser acessadas a qualquer momento.

Em outras palavras, buscou-se aproveitar-se das características *online* do curso para torná-lo mais inclusivo (XAVEIR; CANEN, 2008; SANTIAGO; IVENICKI, 2016a), principalmente, para estudantes trabalhadoras(es). Tal orientação também foi obtida em algumas entrevistas, como aquela cedida por Leonardo e já analisada no capítulo II, que indicou a importância de a(o) professor(a) assumir uma postura inclusiva e não tradicional ao lecionar multiculturalmente.

Contudo, embora houvesse essa maior liberdade para a(o) cursista assistir as aulas, elas(es) eram orientadas(os) a estarem, sempre que pudessem, presentes nas aulas síncronas, para interagir e tirar dúvidas.

Nesse sentido, recorda-se que o curso serviu como empiria para a presente tese, que usou a metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIP, 2005). Rememora-se também que a presente pesquisa-ação se iniciou com o planejamento do curso, que levou em consideração os princípios norteadores identificados no levantamento bibliográfico - já apresentado no capítulo II - e nas entrevistas - discutidas no capítulo III. Uma vez criado o planejamento, ele foi implementado por meio do curso de extensão *online* Música(s) no Plural!: Diferenças culturais e ensino de Música. O curso foi ministrado e, por fim, avaliado¹⁵⁷ por meio das avaliações diagnósticas, dos diários de bordo e do relato de experiência do professor, que é o autor da tese. As avaliações e o relato de experiência foram analisados via análise documental (IVENICKI, CANEN, 2016) e análise de conteúdo via categorização (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016; MORAES, 1999).

A análise possibilitou na identificação de semelhanças de conteúdo perpassando os diferentes documentos, e cada conjunto de dados semelhantes foi classificado dentro do bojo de uma categoria. Cada categoria produzida precisava ser definida por regras claras e mutuamente excludentes (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Por fim, o conjunto de categorias identificado possibilitou em um melhor entendimento sobre quais significados são produzidos por um currículo multiculturalmente orientado.

No próximo subtópico, o planejamento curricular será apresentado e contextualizado.

4.2 Descrição do planejamento do curso de extensão

¹⁵⁷ No item 4.2.5, o processo de avaliação será mais bem explicado.

O programa do curso de extensão Música(s) no Plural!, foi estruturado da seguinte forma: ementa, objetivos, organização, procedimentos didáticos, avaliação e programação das aulas. A seguir, não será apresentado somente o programa em si, mas também as escolhas teórico-metodológicas que embasaram o seu desenvolvimento.

4.2.1 Ementa

Define-se ementa como o resumo da descrição dos conteúdos conceituais e/ou procedimentais que serão abordados por certa disciplina ou curso, que é escrita com redação contínua e estruturada por meio de frase nominais (UFRB, s/d). Com base nessa definição, foi criada a seguinte ementa para o curso de extensão Música(s) no plural:

Diferenças culturais na pós-modernidade. Cultura, identidade e educação musical. Raça, gênero, sexualidade, etnia, religiosidade e suas relações com o ensino de Música. Multiculturalismo. Influência das diferenças culturais na Música e no ensino de Música. Música afro-brasileira e indígena. Planejamento e práticas de ensino de Música multiculturalmente orientadas na educação básica.

Recorda-se que todos esses conceitos já foram definidos e contextualizados nos capítulos II e III. Em outras palavras, as mesmas discussões empreendidas anteriormente foram retomadas com as(os) cursistas durante o curso. Será apresentado a seguir como isso se deu.

4.2.2 Objetivos do curso

Pilleti (1986) diferencia objetivos educacionais de objetivos instrucionais. Enquanto os objetivos educacionais são de natureza mais geral, obtidos a longo prazo e relacionados a uma filosofia educacional, os objetivos instrucionais são atingidos gradativamente e são oriundos de um objetivo educacional mais amplo. Pode-se dizer que é necessário alcançar diferentes objetivos instrucionais para se obter um objetivo educacional.

Com base no exposto, o objetivo educacional do curso converge com um dos objetivos gerais da educação multicultural, que é sensibilizar as(os) cursistas em relação às diferenças, a fim de combater os diferentes tipos de preconceito e discriminação CANEN; MOREIRA, 2001,

CANEN, 2007, 2011, 2012; IVENICKI, 2018). Assim, como se indica desde o começo dessa tese, na medida em que o curso discorre sobre a Música enquanto disciplina escolar, pensou-se em como alcançar tal objetivo educacional por meio da educação musical. A fim de se alcançar tal meta, buscou-se atingir os seguintes objetivos instrucionais:

(a) Apresentar a relevância do campo do multiculturalismo na formação de professoras(es) de Música;

(b) Refletir sobre como a Música e o ensino de Música podem reproduzir preconceitos e discriminações;

(c) Instrumentalizar as(os) professores(as) em formação em relação à musicalidade candomblecista e indígena, bem como à música produzida por mulheres, por pessoas LGBTQ+ e por pessoas negras;

(d) Discutir como o ensino de Música multiculturalmente orientado pode se dar na educação básica, valorizando as diferenças de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade.

Em suma, por meio desses objetivos instrucionais, buscou-se alcançar o objetivo educacional mais amplo, que foi o de sensibilizar as(os) cursistas em relação às diferenças culturais.

4.2.3 Organização

No que se refere à organização do curso, foram escolhidos os seguintes eixos de discussão, que são desdobramentos dos objetivos específicos do curso: (a) Multiculturalismo na educação musical (raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade); (b) Música, educação musical e suas relações com preconceitos e discriminações; (c) Repertório e atitudes multiculturais na aula de Música e (d) Elaboração e implementação de aulas de Música multiculturalmente orientadas na educação básica.

Como será apresentado mais à frente, o eixo de discussão (d) não foi implementado, por limitações de tempo do curso e pelo fato de a maioria das(os) cursistas não apresentarem tempo hábil para realizar as atividades pensadas para esse eixo.

4.2.4 Procedimentos didáticos

Primeiramente, as aulas foram organizadas a partir de reflexões e debates sobre diferenças culturais na Música e no ensino de Música. Contudo, seguindo princípios norteadores identificados no levantamento bibliográfico, buscou-se que, no curso, fosse estimulada a presença de musicistas provenientes de grupos étnicos minoritários, como indígenas, mulheres, pessoas LGBTQ+ e candomblecistas, dotados de notório saber em Música, a fim de, por meio dos seus saberes e do seu lugar de fala, ensinarem sobre sua cultura e/ou musicalidade (JOSEPH; SOUTHCOTT, 2013; KENNEDY, 2009; MARSH, 2000).

Nesse sentido, além das aulas tradicionalmente expositivas e dialógicas, também houve palestras e concertos didáticos com convidadas(os). Além de tal prática estar de acordo com o que é recomendado pela literatura e pelas(os) entrevistados, também se aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2006) indicam no segundo parágrafo do seu Artigo 5º que a formação de professoras(es) de Música deve contemplar conteúdos que favoreçam a expressão musical das(os) professoras(es) em formação. Nesse sentido, palestras e concertos didáticos, além de sensibilizar sobre as diferenças, poderiam também ampliar os horizontes musicais das(os) cursistas e apresentar novas opções para as suas práticas musicais.

Por fim, a apresentação e discussão de propostas de ensino de Música multiculturalmente orientadas feita pelos(as) cursistas também foram procedimentos didáticos empregados no curso.

4.2.5 Avaliação

A temática da avaliação é amplamente discutida no cenário educacional (FERNANDES, 2010; LUCKESI, 2000, 2011, 2012). Pilleti (1986, p. 190) define avaliação como

Um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas no objetivo, a fim de haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Nesse sentido, a avaliação contemporânea se diferencia da avaliação tradicional, que na perspectiva de Luckesi (2000, p. 172), estaria mais ligada com a noção de julgamento:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher

uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.172).

Em outros termos, a avaliação tradicional se caracteriza por ser pontual, classificatória, punitiva, excludente e burocrática (LUCKESI, 2011). Pontual, porque, na pedagogia tradicional, a aprendizagem é medida por meio de provas que, em geral, são aplicadas em pontos específicos do ano ou semestre letivo. Nesse sentido, não é o processo que está sendo avaliado, e sim, momentos episódicos e isolados que, não necessariamente, indicam aquilo que realmente o(a) estudante sabe (LUCKESI, 2011).

Classificatória, porque tende a hierarquizar as(os) estudantes em mais ou menos aptas(os), tendo como base a pontuação obtida nos exames. Tal hierarquização contribui para o insucesso escolar daquelas(es) que obtêm resultados considerados insuficientes, e que podem interiorizar a ideia equivocada de que são incompetentes e menos capazes (LUCKESI, 2011). Desse modo, a avaliação tradicional, focada em exames pontuais, também é punitiva, pois, de forma geral, ao invés de contribuir para que a(o) estudante com baixo desempenho supere suas dificuldades, ela pune as(os) retardatárias(os), por meio de recuperações, trabalhos extras, coeficiente de rendimento baixo e reprovações (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido, a avaliação tradicional pode se tornar também excludente, por tender a excluir do cotidiano escolar aquelas(es) que não alcançam “bons resultados” por meio de avaliações tradicionais. (LUCKESI, 2011). Por fim, a avaliação tradicional tende a se tornar um simples ato burocrático, realizado a fim de atestar em certo documento – em geral, um histórico escolar – um quantitativo que busca expressar o que a(o) estudante sabe, contudo, em muitos casos, uma unidade numérica não é o suficiente para indicar o quanto um(a) estudante aprendeu.

Em oposição aos pressupostos da avaliação tradicional, entende-se a importância de a avaliação ser (a) processual, ou seja, um processo que ocorre durante todo o período letivo, e não somente em pontos específicos do curso; (b) formativa, isto é, uma avaliação que também busque contribuir com a aquisição de conhecimentos das(os) estudantes e mostrar para a(o) docente como a turma está adquirindo os conhecimentos, (c) inclusiva, no sentido de possibilitar que as(os) estudantes com maior dificuldade continuem no processo educacional, ao invés de serem excluídos por meio de reprovações (LUCKESI, 2011), (d) multicultural, que valoriza as diferenças culturais das(os) estudantes avaliados (CANEN, 2005; LUCAS; CANEN, 2011), e (e)

um ato de amor, que busque ajudar as(os) estudantes em suas dificuldades, ao invés não punir os refratários e dar mérito às(aos) “alunas(os) ideais” (LUCKESI, 2011).

Nesse contexto, desejando-se estabelecer uma avaliação formativa, processual, inclusiva, multicultural e que se constitua em um ato de amor, em um primeiro momento, escolheu-se utilizar a avaliação diagnóstica, diários de bordo, escritas de planos de aula hipotéticos para a educação básica e feitura de um relato de experiência por parte do pesquisador como instrumentos utilizados para se avaliar o processo, ao invés de simplesmente se solicitar um tradicional exame no final do período, realizado sob o formato de prova, artigo ou seminário.

Contudo, o planejamento das aulas multiculturalmente orientadas não foi implementado. A princípio, as(os) cursistas deveriam desenvolver e apresentar, individualmente, em duplas, trios ou grupos, uma unidade um plano de aula de Música multiculturalmente orientado, contudo, após analisar o perfil das(os) cursistas, percebeu-se que o curso atraiu também pessoas cujo perfil fugia da docência, como estudantes de Bacharelado em Música e assistentes sociais.

Nesse sentido, a feitura e apresentação de um plano de aula seria substituído por um Projeto Prático, ou seja, qualquer tipo de intervenção ou material voltado para o ensino de Música na educação básica, que a(o) cursista faria tendo como base os conhecimentos adquiridos no curso e relacionados ao perfil da(o) cursista, como por exemplo, um arranjo de uma música de terreiro para sala de aula, um projeto para uma orquestra escolar, uma composição que utilize instrumentos indígenas, um material didático para construção de instrumentos “étnicos” com sucata, um manual com princípios para acolher estudantes LGBTQ+ em aulas de música etc.

Mas, com o desenrolar do curso, foi perceptível que as(os) cursistas estavam extremamente atarefadas(os) com o momento da pandemia, com seus trabalhos, com seus estudos e, em especial as mulheres, com o trabalho doméstico. Decidiu-se então, cancelar a avaliação do Projeto Prático, visto que a avaliação é um ato de amor e deve considerar o cotidiano das(os) estudantes, para não as(os) sobrecarregar e as(os) desanimar (LUCKESI, 2000).

Assim sendo, o item (d) da organização do curso, que era justamente a Elaboração e implementação de aulas de Música multiculturalmente orientadas na educação básica, não foi diretamente cumprido, mas argumenta-se que os conteúdos ministrados pelo curso apresentaram potencial para possibilitar que as(os) concluintes façam os planos de aula multiculturalmente orientados e os Projetos Práticos em suas atividades profissionais.

As duas outras formas de avaliação, a saber, a avaliação diagnóstica e os diários de bordo, foram mantidas. Avaliação diagnóstica, também conhecida como sondagem, é análise do conhecimento prévio que as(os) estudantes detêm sobre assunto que será abordado em uma aula, unidade ou curso (LUCKESI, 2011; PILLETI, 1986). Tal avaliação tem como objetivo ajudar a(o) docente a conhecer os interesses, os objetivos e as opiniões das(os) estudantes, bem como conhecer e valorizar aquilo que a(o) discente já sabe sobre o assunto. Argumenta-se que avaliação diagnóstica também pode ser utilizada como instrumento de pesquisa pois, por meio dela, pode-se comparar aquilo que a(o) estudante sabia antes e depois da intervenção pedagógica. Assim se procedeu na presente tese.

Com o objetivo de se empreender uma avaliação diagnóstica, logo no primeiro dia de aula, os(as) cursistas foram solicitados a responderem por escrito a seguinte pergunta: *1) Quais são as relações existentes entre diferenças culturais e ensino de Música?* No último dia do curso, novamente, a mesma pergunta foi feita e respondida pelas(os) cursistas. Desse modo, foi possível mensurar o conhecimento prévio que a turma possuía da relação entre diferenças e ensino de Música e também como o curso impactou nesse conhecimento, visto que foi comparada a resposta anterior e ulterior à ministração do curso.

A partir da segunda aula, foram solicitados diários de bordo. Por diário de bordo, entende-se o registro feito por parte das(os) estudantes, no qual elas(es) escrevem todas as impressões significativas, positivas ou não, que obtiveram de um certo acontecimento que participa como espectador(a) ativo(a) e crítico (LIMA *et al.*, 2007). Recorda-se que, segundo Pannunzio *et al.* (2005), diário de bordo é uma estratégia avaliativa que pode ser usada quando se busca fugir da perspectiva pontual, classificatória e excludente da avaliação.

Com base no exposto, ao final de cada encontro, os(as) cursistas foram solicitados a escreverem sobre suas impressões. Para nortear as escritas das(os) estudantes, algumas perguntas-guia foram sugeridas: *O que aprendi na aula de hoje? O que me fez refletir? O que mais gostei? O que não gostei? O que não faria e o que não faria se estivesse no lugar do professor? O que levarei para a minha vida? O que gostaria de fingir que nem sequer ouvi?* Embora houvesse essas sugestões de perguntas-guia, cada cursista tinha autonomia para escrever seus relatos da forma que quisesse. O conjunto desses relatos se tornou, ao final do curso, o diário de bordo da(o) cursista.

4.2.6 Cronograma das aulas

A Tabela 9 sumariza as temáticas que foram discutidas em cada aula e o dia que ela se deu. Nota-se também que, nas aulas temáticas, certa literatura foi recomendada, a saber: 1) um ou dois artigos identificados na revisão bibliográfica sobre a temática discutida no dia – gênero, raça, etnia, sexualidade ou religião – e 2) um artigo escrito pelo autor dessa tese especialmente para o curso, que foi uma síntese (a) do referencial teórico da temática, já apresentado no capítulo I; (b) da revisão bibliográfica da temática, já apresentado no capítulo II e (c) das entrevistas realizadas sobre essa temática, já apresentadas no capítulo III¹⁵⁸. Em outros termos, as(os) cursistas tiveram acesso a praticamente todas as discussões apresentadas nessa tese.

Segue o cronograma:

Cronograma				
Dia	Temática do encontro	Atividade	Textos recomendados	Hora
27/11/20	Aula piloto	Divulgação do curso	-	19h20
30/01/21	Aula inaugural	Apresentação do curso	-	10h30
06/02/21	Encontro 1: Gênero	Aula Teórica sobre gênero e ensino de Música	Silva (2004), Almqvist e Hentschel (2019) e artigo preparado para o curso	10h30
		Concerto didático do Quarteto de cordas Nina's		13h
Recesso de Carnaval (de 13/02/2021 a 20/02/2021)				
27/02/21	Encontro 2: Sexualidade	Aula teórica sobre sexualidade e ensino de Música	Oliveira e Farias (2020) e artigo preparado para o curso	10h30
06/03/21	Encontro 3: Etnia	Concerto didático de Música indígena com o coral da aldeia Sapukai de Brakuhy	Fragoso (2017a) e artigo preparado para o curso	10h30
		Aula teórica sobre etnia e ensino de Música		13h
13/03/21	Encontro 4: Raça	Aula teórica sobre raça e ensino de Música	Santos e Candusso (2015) e artigo preparado para o curso	10h30
		Concerto didático sobre música africana com o músico congolês Héritier Makengo Vakata		13h
20/03/21	Encontro 5: Religião	Concerto didático sobre música candomblecista com	Lunelli (2015b) e artigo preparado para o curso	10h30

¹⁵⁸ Tais artigos endócrinos podem ser acessados em <https://www.4shared.com/account/home.jsp#dir=20Hn57Y6>.

		<i>o alagbé</i> Kaio Ventura		
		Aula teórica sobre religião e ensino de Música		13h
27/03/21	Continuidade do encontro 2: Sexualidade	Palestra sobre diferenças de gênero, sexualidades e ensino de Música com Vivian Fróes	Oliveira e Farias (2020) e artigo preparado para o curso	10h30
	Aula de fechamento	Conversa sobre o curso	-	13h
28/03/2021 a 08/05/2021 - Término das avaliações				
08/05/2021 - Prazo final para a entrega das avaliações				

Tabela 9: Cronograma e atividades do curso

Uma vez apresentado o planejamento do curso, os próximos subtópicos discorrerão sobre o relato de experiência do autor da tese, sobre os diários de bordo e sobre as avaliações diagnósticas.

4.3 Relato de experiência

Novamente, peço licença às(aos) leitores para escrever em primeira pessoa, visto que, pelo menos sob o meu ponto de vista, não há lógica em se escrever um relato de experiência em terceira pessoa. Primeiramente, acho importante definir o que estou denominando relato de experiência. Segundo Fernandes (2015), relatos de experiências não são uma estratégia de produção de dados, mas sim, uma forma de se apresentar um texto. Nesse sentido, o autor difere estudo de caso e pesquisa-ação de relato de experiência, justamente, porque as duas primeiras produzem dados, e a última, apenas os apresenta. Usando outros termos, pode-se usar um relato de experiência para se apresentar os dados de uma pesquisa-ação ou de um estudo de caso. Assim sendo, uso aqui meu relato de experiência para apresentar e discutir alguns dados que foram produzidos na pesquisa-ação desenvolvida para minha pesquisa de doutorado.

Busquei seguir as recomendações de Fernandes (2015) para a escrita de relatos de experiências, a saber, (a) o relato de experiência deve ser embasado teoricamente (p. 113); (b) o relato das experiências deve enriquecer as discussões teóricas (p. 114) e (c) o relato de experiência deve apresentar, além da experiência em si, os sujeitos envolvidos, os objetivos planejados, os resultados esperados e obtidos, os desafios que apareceram e como foram

superados, bem como as inquietações advindas da experiência (p. 116). Juntamente a essas, também gostaria de adicionar a sugestão feita por Ivenicki e Canen (2016), que indicam que (d) as pesquisas – não somente aquelas escritas sob o formato de relatos de experiência – devem ser feitas com honestidade. Considero importante essa esfera, pois irei relatar muitos aspectos que eu preferiria esconder, mas que a ética acadêmica me fará mostrar, a partir do próximo subtópico.

4.3.1 Definindo o campo de pesquisa

Recordo que uma das motivações da pesquisa foi o fato de eu ter percebido uma grande lacuna na formação de professoras(es) de Música de instituições da cidade do Rio de Janeiro, no que se refere a tratamento de questões multiculturais, mas, juntamente com esse fato, a leitura de um determinado artigo me motivou a realizar uma pesquisa-ação.

Foi o artigo (ABRIL, 2006) publicado no *International Journal of Music Education*, do estadunidense Ph.D. Carlos R. Abril, professor da *Frost School of Music – University of Miami*. Esse artigo, muito conhecido no cenário internacional da educação musical, tem como objetivo analisar os efeitos da educação musical multicultural na educação básica.

O rigor metodológico da pesquisa e a intersecção entre métodos qualitativos e quantitativos são impressionantes: O autor escolheu crianças (n=170), todas entre 10 e 11 anos de idade, que receberam aulas de Música durante sete semanas. Elas foram divididas em dois grupos: o primeiro apenas aprendeu sobre conteúdos musicais, enquanto o segundo recebia informações sobre os contextos socioculturais das músicas ensinadas. Após as sete semanas de aulas, as crianças dos dois grupos responderam a um mesmo questionário, usado para avaliar o quanto aprenderam, no que se refere a conhecimento, entendimento e habilidades relacionadas à Música.

O autor, entre outros aspectos, concluiu que as(os) estudantes submetidos a um ensino de Música geral, praticamente não apontaram ter aprendido nada sobre questões relacionadas às diferenças e à sensibilização sociocultural, somente conteúdos musicais, enquanto as(os) estudantes que aprenderam também sobre o contexto sociocultural da Música, apontaram ter aprendido sobre o respeito às diferentes pessoas e culturas.

Chamou-se a atenção que essas duas esferas, isto é, o aprendizado de conteúdos musicais e a sensibilização cultural, não podem ser dicotomizados, tanto que Abril (2006, p. 40) adverte que

O conhecimento e entendimento sociocultural podem ser relacionados à Música e têm potencial para possibilitar um entendimento mais profundo dela. Educadores precisam não apenas ensinar tendo como base uma abordagem ou outra. Eles devem determinar o balanço ideal entre essas duas abordagens para alcançar os objetivos de aprendizagem planejados para seus estudantes¹⁵⁹.

Muitos aspectos desse artigo me fizeram refletir. Primeiramente, ele me instigou a analisar uma experiência de ensino de Música multiculturalmente orientado na prática, ou seja, testar a teoria, visto que, enquanto muitos trabalhos sugerem uma abordagem multicultural da educação musical (SANTIAGO; IVENICKI, 2016c, 2016f), poucos analisam situações práticas dos desafios da sua implementação (GALIZIA, 2016; MIGON, 2015).

O artigo também levanta reflexões sobre a necessidade de se harmonizar conhecimentos musicais e a sensibilização cultural, ou seja, uma aula de Música precisar ser centrada no fazer musical e não pode se tornar uma roda de conversa sobre raça, gênero, sexualidade etc. Nesse sentido, estabelecer essa relação entre o musical e o multicultural me surgiu como um desafio.

Por fim, o artigo em questão também me influenciou a analisar minha própria prática profissional, pois afinal de contas, publiquei vários artigos sugerindo que professoras(es) de Música adotem uma postural multicultural no ensino de Música (SANTIAGO; MONTI, 2014; 2018; SANTIAGO, IVENICKI; 2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2017, 2018; 2020; SANTIAGO, 2019) .Logo, era necessário, mais do que sugerir, indicar pistas práticas e concretas que possam contribuir para que outras(os) docentes deem o primeiro passo, ao invés de ficar apenas no âmbito da teoria e das intenções.

Relacionei, então, o trabalho de Abril (2006) com a minha pesquisa anterior, na qual identifiquei lacunas significativas na formação de professoras(es) de Música. Desse modo, comecei a pensar em ministrar aulas de Música multiculturalmente orientadas no ensino superior. Finalmente, completei a revisão de literatura e iniciei as entrevistas.

Estava quase tudo praticamente certo para que a pesquisa se desse por meio de uma disciplina optativa, que seria oferecida no âmbito da EM-UFRJ, contudo, isso não foi possível por conta da pandemia de 2020 e do fechamento das universidades. Com toda essa situação,

¹⁵⁹ Texto original em inglês: *Sociocultural knowledge and understanding can be closely related to music and has the potential to deepen musical understanding. Educators need not teach exclusively through one approach or the other. They should determine the ideal balance between these two approaches to meet planned learning targets for their students.*

restou-me a certeza de que, novamente, precisaria readaptar minha pesquisa, pois não seria mais possível fazer uma pesquisa-ação presencial.

Após muito refletir, cheguei à conclusão de que já havia produzido bastante material para empreender a pesquisa-ação (revisão bibliográfica e entrevistas) e que não poderia fazer outra forma de pesquisa, a não ser continuar nesse caminho. Então, como as aulas no período de pandemia continuaram se dando de forma remota, inicialmente, pensei em produzir um Portal de Ensino de Música multiculturalmente orientado, que disponibilizasse videoaulas feitas tendo como bases os princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica e nas entrevistas, e que seriam apreciadas por estudantes da educação infantil, ensino fundamental II e ensino superior, de instituições ligadas à UFRJ. Cheguei a levar essa ideia para a minha banca de qualificação que, apesar de elogiar a ideia, disse que não haveria tempo hábil para a execução do projeto.

Depois de tanto refletir sobre como poderia realizar a pesquisa, me veio a grata sugestão do meu amigo e professor Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti que me sugeriu oferecer um curso de extensão oferecido de forma remota. Após isso, contatei a professora Zoya Alves e ela permitiu que o curso fosse oferecido pelo CBM-CEU. Finalmente, meu projeto chegara a um escopo final.

Ao rememorar toda essa situação, considero que, de todas as versões que o meu doutorado teve, sem dúvidas, essa final foi a melhor, por ser mais inclusiva e autêntica. Se a pesquisa se desse por meio de aulas presenciais na EM-UFRJ, somente estudantes dessa instituição poderiam se inscrever, mas, no curso de extensão, foi possível contar com a presença de pessoas não somente outros cursos, mas também de outros municípios e estados. Semelhantemente, um curso presencial é, em geral oferecido em certo dia e horário que nem sempre é oportuno para todas(os), mas em um curso *online* que disponibiliza a gravação das aulas para as(os) estudantes, houve uma maior autonomia das(os) cursistas em relação ao tempo. Conclui com isso que cursos *online* têm potenciais inclusivos que, muitas vezes, cursos presenciais não apresentam.

Semelhantemente, foi possível garantir mais representatividade e autenticidade por meio de um curso *online*. Como já foi explicitado, uma das aulas se deu em uma aldeia indígena e isso só foi possível porque a aula foi transmitida via *internet*. Será que seria possível fazer o mesmo em uma aula presencial? O que poderia ser feito, levar todas(os) as(os) cursistas para a aldeia, ou levar a aldeia para a EM-UFRJ? Com certeza, nenhuma das duas soluções seria viável e, muito

provavelmente, eu mesmo daria aula prática sobre musicalidade indígena, o que faria com que a mesma perdesse muito da sua autenticidade (KANG, 2016).

Contudo, não posso deixar de registrar que, a distância, as(os) cursistas não puderam ter contato direto com os instrumentos afro-brasileiros e indígenas que adquiri, justamente, para esse fim. Esse, sem dúvida, foi um ponto negativo do ensino remoto.

4.3.2 Aula piloto

Antes de começar a falar efetivamente sobre o que aconteceu durante as aulas do curso, é importante dissertar sobre a aula piloto que foi usada para divulgá-lo entre as(os) estudantes do CBM-CEU. A aula piloto serviu como uma forma de apresentar a temática do curso entre as(os) estudantes de Licenciatura em Música e foi oferecida em um espaço-tempo em que o CBM-CEU oferecia palestras para que as(os) estudantes pudessem cumprir horas de atividades complementares durante o isolamento social. Nesse sentido, um número significativo de estudantes compareceu à aula, mas, destaca-se que elas(es) não estavam ali por necessariamente por se interessarem no tema, mas sim por causa das horas de atividade complementares que a aula ofertava.

A aula foi exatamente a mesma que eu ministrei no primeiro encontro oficial do curso, que será apresentada a seguir, mas, percebi que a recepção das(os) estudantes foi bem diferente, pois no curso, estavam as pessoas que realmente se interessavam pela temática, e na aula piloto, não necessariamente.

Ao trazer assuntos polêmicos, relacionados à raça, gênero, sexualidade, etnia e religião, percebi aceitação, mas também percebi discordância e embate da parte de alguns. Definitivamente, no âmbito da Licenciatura e Música, há professoras(es) em formação que parece estar adaptadas(os) ao monoculturalismo da Música e apresentam dificuldades em enxergar como as diferenças perpassam a Música e a educação musical.

Pois bem, a aula acabou e, após ela, fiz a propaganda do curso. Para minha surpresa, nenhum(a) das(os) mais de trinta presentes se inscreveu no curso Música(s) no Plural!. Há várias explicações possíveis e plausíveis para isso. Não posso precisar que nenhum(a) das(os) presentes àquela ocasião não fez o curso porque não se interessou pelo tema ou porque não o considera

relevante, mas, ao finalizar o curso, notei que havia uma diferença grande na recepção do curso entre o primeiro grupo (o que assistiu à aula piloto) e o segundo (que, efetivamente, fez o curso).

Como hipótese, conjecturo que nem todas as pessoas que assistiram a aula piloto, evidentemente, tinham interesse na temática tratada pelo curso, visto que, como já foi explicado, tal aula se deu em um espaço-tempo criado para as(os) estudantes poderem cumprir horas de atividades complementares no momento de pandemia e isolamento social. Como havia pouquíssimas outras opções para essas(es) estudantes cumprirem tais horas com museus, teatros e outras instituições culturais fechados, pode-se argumentar que esse espaço-tempo criado pela coordenação do CBM-CEU se tornou uma espécie de “disciplina obrigatória”, a ser cursada por todas(os) as(os) estudantes, principalmente, aqueles que precisavam de horas de atividades complementares para se formar ainda naquele semestre.

Já o curso *de facto* foi cursado somente por pessoas interessadas na temática, seja por se identificarem dentro de uma das identidades tratadas pelo curso, seja por perceberem que a faculdade não lhes apresentou esse tipo de conteúdo, ou por perceberem que essas questões perpassam seus ambientes de trabalho, compelindo-as(os) a buscarem informações. Nesse contexto, percebi que muitas das inscritas no curso eram mulheres interessadas nas temáticas de gênero, assim como também houve inscritas que se consideravam LGBTQ+. Outras cursistas eram pessoas negras interessadas na temática racial e também tivemos entre os inscritos um candoblecionista. Também houve entre os inscritos professores homens brancos cisgêneros, que, apesar de possuírem identidades normativas, perceberam a necessidade de se aprofundarem nesse tema. Nesse sentido, as discussões dentro do curso sempre foram extremamente positivas, pois todas(os) as(os) que estavam ali já eram culturalmente sensibilizadas(os) e buscavam, somente, mais aprofundamento.

Em outras palavras, argumenta-se que a recepção da temática na aula piloto foi inferior à recepção recebida no curso porque as(os) cursistas inscritas(os) tinham real interesse pela temática e, muitas(os) delas(es), já estudavam alguns desses temas. Por isso, seria muito interessante também pesquisar quais são os sentidos produzidos por uma disciplina obrigatória oferecida no âmbito de um curso de Licenciatura em Música que discutisse as diferenças de raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade, pois, nesse contexto, haveria todo o tipo de discentes, inclusive, aquelas(es) mais conservadoras(es).

Contudo, isso seria uma tarefa muito difícil, pois os cursos de Licenciatura em Música no Brasil ainda são muito conservadores (ALMEIDA, 2009; LUEDY, 2011; PEREIRA, 2014; SANTIAGO, 2017), e, por tal razão, essas temáticas são, na maioria das vezes, discutidas em disciplinas oferecidas pelas Faculdades de Educação das instituições, sem haver a necessária relação de como essas questões estão presentes no âmbito da Música e da educação musical (SANTIAGO, 2019; SANTIAGO; IVENICKI 2016c). Logo, implementar uma disciplina focada em discutir essas questões dentro do contexto da educação musical, seria um enorme desafio, mas que permitiria que esses temas alcançassem também professoras(es) de Música em formação com perfil diferente do das pessoas que, efetivamente, se inscreveram no curso.

4.3.3 A questão das mães trabalhadoras

Antes de discutir de fato o que aconteceu durante a aula inaugural, apresento um fato marcou todo o curso. Uma inscrita entrou em contato via e-mail, querendo renunciar à vaga. Ela me disse que se interessou pela temática do curso, mas que sentia que não poderia cursá-lo, pois além de estar finalizando a universidade, precisava trabalhar e cuidar do filho pequeno.

A situação me chamou muito a atenção, justamente, por se tratar de um curso que discutia questões de gênero e a dupla de trabalho das mulheres. Obviamente, era importante para mim que o meu curso incluísse mães estudantes e trabalhadoras. Então, respondi dizendo que, nós juntos, poderíamos pensar em alternativas para que ela pudesse fazer o curso. Ela gostou da ideia e me sugeriu estender o prazo da entrega do trabalho. A princípio, o último dia de aula síncrona seria também o último dia para a entrega das avaliações, mas, depois desse pedido, estendi para seis semanas após o término das aulas.

Meu esforço deu certo no começo e ela assistiu às duas primeiras aulas. Mas, infelizmente, essa mãe guerreira não continuou conosco até o final, muito provavelmente, pelas suas atribuições no trabalho, faculdade e em casa.

Não muito depois disso, outra cursista fez exatamente o mesmo, só que, dessa vez, por WhatsApp. Ela entrou em contato, dizendo que também não poderia terminar o curso, pois tinha um filho pequeno, trabalhava e estudava, e mal tinha tempo para dormir, imagina para fazer outro curso. Como fiz com a outra mãe, disse que poderia abrir todas as exceções necessárias para que

ela pudesse terminar o curso, mas, nesse caso nem resposta obtive. Ela também abandonou o curso.

Já ao final do curso, outra mãe guerreira, que conseguiu fazer o curso assistindo as aulas assincronamente, pediu desculpas pela qualidade do trabalho (os trabalhos dela estavam ótimos!), dizendo que estava com muitas tarefas em casa, na pós-graduação e no trabalho. Ela conseguiu terminar o curso, mas, sem dúvida, a um alto esforço. Pedi desculpas a ela, na devolutiva da sua avaliação.

Percebi com isso que o meu curso não era tão inclusivo quanto eu pensara. Com as aulas remotas e a disponibilização das gravações, eu estava possibilitando acesso, mas inclusão é mais que isso, é também direito à participação e sucesso escolar (XAVIER; CANEN, 2008). Fiz várias entrevistas para poder falar de lugares que não são meus, mas cometi o erro de planejar o curso sem consultar as mães trabalhadoras, um dos grupos que mais tem sido afetado pela pandemia (SANTOS, 2020). Fico imaginando quantas outras mães leram o anúncio do curso e quiseram se inscrever, mas não o fizeram, pois não viram condições de conclusão.

O que eu poderia ter feito para melhorar essa questão? Alguma coisa poderia ser diferente para que o curso fosse mais inclusivo? Conversar com mães trabalhadoras antes de planejar as aulas resolveria a questão? Eu realmente não sei. Só me cabe agora pedir desculpas a todas as pessoas cujo acesso, participação e sucesso escolar foram negados pelo curso.

4.3.4 Encontro 1: Aula inaugural¹⁶⁰

Finalmente! Depois de tanto tempo planejando, de todas as negociações com a instituição que sediou o curso e do período de inscrição, no dia 30/01/2021, às 10h30, tivemos a aula inaugural do curso Música(s) no Plural!. Como de praxe de qualquer primeira aula, a temática do curso e a pesquisa que foram apresentadas às(aos) presentes. Expliquei que se tratava de uma pesquisa de doutorado e que, apesar de ninguém ser identificado(a), as avaliações produzidas pelos(as) cursistas seriam analisadas, a fim de se entender como o curso seria significado.

Nesse sentido, eles(as) tiveram acesso ao Registro de Livre Consentido e Esclarecido (RLCE)¹⁶¹. Foi solicitado que aqueles(as) que não tinham problema em cederem suas avaliações

¹⁶⁰ Segue o link para a gravação da aula: <https://youtu.be/OHho8BkUXCg>

para a análise empreendida para essa tese, lessem e assinassem o Registro de Livre Consentido e Esclarecido, sabendo também que poderiam retirar seu consentimento no momento que quisessem, sem precisar temer qualquer represália, contudo, percebi que, ao final do curso, nenhum(a) das(os) concluintes proibiu a análise das suas avaliações.

Também expliquei parte do processo descrito a pouco: que eu havia analisado como as questões multiculturais perpassavam a formação de professoras(es) de Música em instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, percebendo lacunas nas temáticas raciais, de gênero, de sexualidade, de etnia e de religião, e que, por conseguinte, decidi trazer esses assuntos para as faculdades para ver “no que daria”. Expliquei que, a princípio, a pesquisa se daria por meio de uma disciplina presencial que seria oferecida na EM-UFRJ, mas que, pelo advento da pandemia, a opção pelo curso de extensão se tornou mais viável.

Após isso, aconteceu um momento muito importante, pois o multiculturalismo, enquanto referencial teórico e filosofia educacional, foi apresentado e a sua importância frisada. Defini multiculturalismo como um “campo teórico e político de ações, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca incluir as identidades marginalizadas e estereotipadas no cotidiano escolar” (CANEN, 2013) e contextualizei que, segundo Gorski (1999) a origem da educação multicultural se deu em 1960 nos Estados Unidos, estabelecendo-se como a filosofia educacional do *civil rights movements*. Feito isso, indiquei que também é necessário um olhar multicultural direcionado para a Música e para o ensino de Música, a fim de repensarmos as relações de poder que são criadas e/ou reproduzidas em aulas de Música, bem como valorizarmos todos os gêneros musicais, principalmente aqueles produzidos por identidades subalternas e combatermos todos os tipos de preconceitos e discriminações nas aulas, sem desprezar os conteúdos musicais.

Passada essa etapa, as avaliações foram explicadas, a saber, a avaliação diagnóstica e os diários de bordo. Separou-se, portanto, quinze minutos da aula para a avaliação diagnóstica inicial, sendo cinco para explicar os objetivos dessa atividade e o restante para a realização da atividade em si. As(os) cursistas só enviaram a avaliação diagnóstica ao final da aula. Essa primeira parte foi enviada por e-mail, via Google Classroom ou mesmo por WhatsApp, depois do término da aula.

¹⁶¹ Link para o modelo de Registro de Livre Consentimento e Esclarecido utilizado:
<https://forms.gle/uCaFoosEokEC1Mau8>

Feito isso, foi feito o seguinte exercício: a fim de mostrar às(aos) presentes que questões de interesse do multiculturalismo estão presentes, mesmo que de forma pouco visível, no âmbito da Música e da educação musical, algumas matérias jornalísticas, excertos de livros e/ou vídeos que relacionassem música e preconceitos de raça, gênero, etnia, sexualidade e religiosidade foram mostrados. Logo após cada vídeo ou matéria, eu fazia a mesma pergunta à classe: “o que vocês acham disso?”

No que se refere à raça, mostrei um conjunto de matérias que discorriam sobre um caso específico: A cantora Malu Magalhães foi acusada de racismo, pois, em um clipe de uma das suas músicas, é visível que todas(os) as(os) dançarinas(as) que a acompanhavam eram negras(os) e estavam em um ambiente de paupérie e com partes do corpo à mostra¹⁶², o que parece reproduzir estereótipos relacionados à pobreza e à sexualização da pessoa negra. Semanas após a polêmica, a cantora se desculpou, mas, em um programa televisivo, antes de cantar um samba de sua autoria, argumentou o seguinte: “essa [música] aqui também é pra quem é preconceituoso e diz que branco não pode tocar samba¹⁶³”, indicando, em sua opinião, a existência de racismo reverso, algo desmentido pelos estudos das relações étnico-raciais, visto que racismo é uma opressão sistemática, e, ao analisarmos a história, pessoas brancas nunca experimentaram esse processo no Brasil (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2017, 2019).

A participação das(os) cursistas nesse tópico foi bem interessante. Diferentemente da aula piloto, não houve quaisquer embates, e todas(os) as(os) presentes que se expressaram oralmente, concordaram que a temática é importante, embora seja pouco presente no ensino de Música.

Para levantar reflexões sobre o aspecto do gênero, apresentei alguns nomes e perguntei se algum(a) dos presentes os conheciam. Os nomes eram: Elisabeth Jacquet, Barbara Strozzi, Marianna Martins, Fanny Hensel, Clara Schumann, Francesca Caccini, Lili Boulanger e Elizabeth Maconchy. Fora uma cursista, ninguém reconheceu os nomes, então disse que se tratavam compositoras mulheres que, apesar de serem classificadas como brilhantes, suas vidas e obras, não são comumente estudadas nos cursos superiores de Música. Expliquei que isso se deve, entre outros motivos, ao machismo e ao patriarcado.

¹⁶² Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=f7UBDGt8VK8&ab_channel=MalluMagalhaesVEVO, acesso em 24/09/2020.

¹⁶³ Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=W1WA1zdfcR0&ab_channel=co%C3%A9rapaziada, acesso em 24/09/2020.

Foi bem interessante, pois as mulheres presentes usaram esse tempo para falarem que sentem exatamente essa opressão e silenciamento na academia, e, mesmo não sendo algo acordado, nenhum homem se manifestou nesse momento. Houve um grande respeito pelo lugar de fala das mulheres nesse momento.

Terminada a discussão sobre gênero, o horário acabou e eu fiquei feliz com a primeira impressão que tive do curso, que foi bem mais positiva daquele que tive na aula piloto. Ainda no mesmo dia, enviei para o Classroom os slides da aula, o *link* para a gravação da aula e os textos que embasariam o encontro seguinte (ALMQVIST; HENTSCHEL, 2019; SILVA, 2004), que versou sobre gênero e suas relações com o ensino de Música.

4.3.5 2º encontro – Gênero e suas relações com o ensino de Música

No sábado seguinte, iniciaram-se as aulas temáticas. Recordo que cada semana era destinada à discussão de um determinado assunto por meio de duas aulas: uma aula teórica oferecida por mim, e uma aula de caráter prático oferecida por um(a) convidado(a). O primeiro encontro temático versou sobre gênero e suas relações com a educação musical.

Na parte da manhã, se deu a aula teórica sobre o tema¹⁶⁴. Primeiramente, expliquei as limitações de eu ser um homem falando sobre o gênero feminino. Reconheci também meus privilégios enquanto homem em uma sociedade patriarcal e expliquei que, para estar ali lecionado, eu havia lido mulheres e aprendido diretamente com elas, por meio das entrevistas. Lembrei, novamente, que na parte da tarde haveria uma outra aula ministrada por mulheres, ou seja, eu não estaria falando sozinho. Esse foi um exercício necessário para eu poder ministrar o tema e eu fiz o mesmo em todas as outras aulas, a fim de incentivar as(os) cursistas a também buscarem aprender com os diferentes.

Após isso, fiz questão de iniciar a aula ouvindo as mulheres e pessoas agêneras presentes. Conforme indicam Canen e Moreira (2001), a existência desse diálogo é uma condição *sine qua non* para uma educação multiculturalmente orientada. Perguntei o que elas queriam que o restante da turma soubesse sobre gênero e deixei, as que quisessem, falar sobre o tema.

A partir dessa aula, os conceitos de identidade e cultura, tão caros para o multiculturalismo, foram definidos. Nessa aula, ensinei a definição mais básica de identidade, ou

¹⁶⁴ Link para a aula teórica sobre gênero e ensino de Música: https://youtu.be/Iz0G_R34Q84.

seja, aquilo que se é em relação àquilo que não se é (SILVA, 2014) e também que cultura pode ser entendido como um produto da intervenção humana (EAGLETON, 2011). Tais definições foram importantes, pois era necessário que as(os) cursistas pudessem entender o conceito de construção cultural da identidade de gênero (LOURO, 2014), já discutido no capítulo I.

Feito isso, chegou-se ao momento em que discutimos os textos que eu enviara na semana passada, bem como um artigo especialmente produzido por mim para o curso, que é o resumo da parte teórica sobre gênero apresentada nessa tese, somado à revisão bibliográfica feita sobre o assunto e às entrevistas realizadas com Natália, Flávia e Raquel. No final, os princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica e nas entrevistas sobre gênero foram listados e explicados.

Foi uma aula muito interessante. As(os) cursistas, sempre que queriam, poderiam me interromper para comentar e fazer perguntas e, somado a isso, havia também o *chat*, que eu lia com frequência, mas, mesmo assim, fiquei aflito pois não houve tempo para um debate coletivo no final.

Já na parte da tarde, se deu o concerto didático do quarteto de cordas Nina's¹⁶⁵ ¹⁶⁶. Recordar-se que tal quarteto é formado somente por mulheres negras que se dedicam em interpretar obras compostas ou arranjadas por mulheres. Tal proposta, ou seja, se convidar musicistas de identidades subalternidades para falarem da sua identidade e musicalidade sob a sua própria ótica, está de acordo com as indicações de Joseph e Southcott (2013), Kennedy (2009) e Marsh (2000).

Além das músicas belíssimas, as integrantes do quarteto aceitaram responder perguntas previamente enviadas pelas(os) cursistas e, dessa forma, aprendemos muito mais sobre gênero e ensino de Música por meio dos relatos delas. Isso para mim foi notório: a aula teórica da manhã foi, sem dúvida, muito importante, mas o contato direto com pessoas com lugar de fala, foi fundamental.

Terminado o encontro sobre gênero, tivemos duas semanas de recesso de Carnaval, em atendimento ao calendário do CBM-CEU. Voltamos no dia 20 de fevereiro, com o encontro sobre sexualidade e suas relações com o ensino de Música. Antes desse dia, enviei o texto que foram usados como base para a discussão, a saber, Oliveira e Farias (2020).

¹⁶⁵ Link para o concerto do quarteto: <https://youtu.be/J6cyHL0ocYQ>

¹⁶⁶ O encontro só foi possível graças a minha amiga Camila Abelha e ao seu esposo Hector Merino, que, muito gentilmente, cederam seu apartamento para a gravação. Muito obrigado!!!

4.3.6 3ª Encontro – Diferenças de sexualidade e suas relações com o ensino de Música

Passado o recesso de Carnaval, voltamos com o curso. Pela manhã, tivemos a aula teórica sobre a temática¹⁶⁷. Como na aula passada, expliquei que era um homem heterossexual falando sobre sexualidade. Assumi meus privilégios e argumentei que li pessoas LGBTQ+ e aprendi com elas em entrevistas. Depois disso, também deu espaço para que as pessoas LGBTQ+ presentes que quisessem, falassem sobre o assunto, sobre como percebem que a sociedade as trata e o que elas gostariam que fosse mudado.

Antes de entrarmos nos textos, foi apresentada e discutida uma matéria¹⁶⁸ que aborda as dificuldades e preconceitos sofridos pela cantora *drag* Pablo Vittar. Trouxe esse tema como um “aquecimento”, pois Pablo Vittar foi citada por dois entrevistados que discorreram sobre o tema da sexualidade e, *a posteriori*, na aula dada pela Vivian Fróes, como uma artista que tem levantado um frutífero debate sobre a condição e a representatividade das pessoas LGBTQ+ na sociedade. Pablo Vittar, nesse sentido, seria um símbolo fortíssimo para a comunidade LGBTQ+, mas, apesar de toda essa potência, ainda existe muita resistência na sociedade em relação à sua figura, inclusive no âmbito da Música, que critica a sua qualidade vocal.

Argumentei que essa crítica à qualidade vocal da Pablo é, na verdade, LGBTQfobia, pois a cantora tem uma voz que poderia ser classificada como “travesti”¹⁶⁹, o que causa repulsa em algumas pessoas. É interessante notar que essa mesma atividade também foi feita na aula piloto e alguns presentes também criticaram a qualidade vocal da Pablo, indicando que essa LGBTQfobia está também presente entre professoras(es) de Música em formação. No curso em si, não houve esse tipo de manifestação, mas, como será discutido mais a frente, um cursista assumiu que tinha aversão à voz da cantora, mas que a sua impressão foi mudando no decorrer do curso.

Também discutimos, novamente, os conceitos de identidade e cultura. Recordei que nossas identidades são também produtos culturais (SILVA, 2014), assim como havia ensinado na aula passada, mas, para buscar levar a turma ao pleno entendimento da formação da identidade

¹⁶⁷ Link para a gravação da aula: <https://youtu.be/Fmxy6ysVVPo>

¹⁶⁸ Matéria disponível em <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2017/08/por-que-pablo-vittar-virou-um-simbolo-de-representatividade-e-forca-para-a-geracao-atual-9860901.html>, acesso em 01/10/2020.

¹⁶⁹ Utilizou-se o termo “voz travesti” porque se desconhece um termo adequado para definir o timbre vocal da Pablo Vittar. Mas, ressalta-se que voz não tem gênero, logo, o termo está equivocado.

sexual, expliquei que a identidade não é fixa, mas sim, mutável, e que ela também é vista como um processo, a identificação (HALL, 2014). Ao meu ver, esse entendimento é cabal para que entendamos teoricamente a fluidez de certas identidades de gênero e sexuais. Semelhantemente, foi necessário também explicar que a identidade é também definida como um ponto de sutura entre o psicanalítico e o social (HALL, 2014), o que auxilia no entendimento de que a sexualidade é uma orientação, ou seja, uma construção que é tensionada por pressões sociais e psicanalíticas, não sendo, portanto, uma opção (LOURO, 2014).

Após isso, finalmente, chegamos à discussão do texto exógeno recomendado para a leitura (OLIVEIRA; FARIAS, 2020) e ao artigo produzido para a disciplina, que é um resumo da parte teórica sobre sexualidade apresentada nessa tese, somada aos resultados da revisão bibliográfica feita sobre esse tema e os dados das entrevistas feitas com Raquel, Leonardo e Butterfly. Como na aula de gênero, os princípios norteadores identificados na literatura e nas entrevistas foram listados e explicados.

A aula também foi proveitosa, mas, mesmo eu diminuindo a quantidade de conteúdo, não sobrou tempo suficiente para debatemos a temática no final, como era o meu desejo. Recordo que isso se deu, entre outros aspectos, porque a aula de dava em 1h30, um tempo adequado para uma aula remota. Caso desse uma aula de duas horas de duração, sobraria tempo para o debate, mas, em compensação, eu sobrecarregaria as(os) cursistas.

À tarde, retornamos para a aula da Vivian Froés, mas, infelizmente, ela não pôde comparecer por conta de problemas na sua conexão da *internet*. Remarcamos, então, a aula para o final do curso e liberei a turma.

4.3.7 4° Encontro – Diferenças de etnia e suas relações com o ensino de Música

Sem dúvida alguma, o encontro sobre etnia foi o mais desafiador e aquele que mais me esforcei para que acontecesse. Essa história inicia-se ainda em 2019, quando percebi que era necessário pesquisar junto às(aos) indígenas brasileiras(os), visto que é que é pouco estudado não somente pela educação musical, mas também por pesquisas teoricamente ancoradas no multiculturalismo no Brasil, cujo foco dos estudos tem sido a temática racial (CANEN, 2011).

Contudo, eu não tinha qualquer contato com algum(a) indígena, o que inviabilizava, por ora, essa minha investida acadêmica. Para a minha surpresa descobri que um professor meu

atuava com indígenas e era conselheiro do Conselho Estadual de Educação escolar Indígena do Rio de Janeiro. Ao saber disso, perguntei se poderia acompanhá-lo na sua próxima visita a alguma aldeia e ele respondeu afirmativamente, contudo, não ele não sabia me dizer quando seria sua próxima visita. Como tal visita acabou demorando, perguntei se eu poderia ir sozinho e ele me disse que sim. Muito gentilmente, me deu o telefone de um *karai* (liderança) da aldeia *Sapukai de Bracuhy* para marcar a visita. Mesmo muito envergonhado, fiz o contato e marquei a visita para o dia 14 de fevereiro de 2020, uma terça-feira.

A essa época, a pandemia do COVID-19 ainda não tinha chegado ao Brasil, então, eu ainda planejava fazer minha empiria de forma presencial, por meio de uma disciplina que seria oferecida em um curso de Licenciatura em Música, então, minha visita teria como objetivo fazer um contato inicial com a cultura indígena, adquirir instrumentos musicais indígenas e conseguir marcar outros encontros para aprender o máximo possível da cultura e da musicalidade indígena, para que eu pudesse ensiná-la nas aulas que seriam presenciais. Finalmente, cheguei à aldeia que se localiza na zona rural de Angra dos Reis, a 120 quilômetros de distância da minha casa, ou seja, 3 horas de viagem.

Foi uma sensação maravilhosa, pois, desde criança, sempre tive muita curiosidade e extremo respeito pelos povos indígenas. Estar em uma aldeia, mais do que uma etapa a ser cumprida para a tese, era uma realização de vida. Rapidamente, percebi-me em um outro mundo, completamente diferente daquilo que eu estava habituado. Estava cercado de árvores por todos os cantos, o ar era puríssimo e bem no meio da aldeia havia um rio e uma cascata com águas cristalinas! Nossa, como eu seria feliz se morasse lá!

Mas também havia humanos, claro. Só que elas(es) tinham uma feição própria e falavam uma língua que eu não entendia. Claramente, eu era o estrangeiro naquela situação. Antes da visita, eu já havia estudado sobre a aldeia e sobre a etnia Guarani Mbya e sabia que poderia me comunicar em português com os adultos e as crianças mais velhas. Então, quando cheguei ao centro da aldeia, perguntei pelo *karai* com o qual eu havia marcado a visita. Infelizmente, aparentemente, ele se esqueceu de mim, e foi para um compromisso no centro de Angra dos Reis.

A decepção me veio automaticamente, pois a ideia era poder aprender sobre a cultura e musicalidade Guarani Mbya com ele. Sentei-me em uma pedra sobre a qual uma grande árvore projetava a sua sombra e pensei no que poderia fazer para não perder a viagem. Depois de alguns minutos, ouvi as vozes de várias crianças.

O que ocorria era que, não muito longe do centro da aldeia (ver Figura 5), havia um campo de futebol (ver Figura 7) e, dentro e ao redor dele, várias crianças indígenas brincavam. Como gosto de crianças e tenho facilidade de interagir com elas, decidi me aproximar.

Estava com algumas flautas doces, então, comecei a tocar e algumas se aproximaram. Emprestei as flautas e elas e tentei ensinar algo, por meio de sinais, porque, até o momento, todas falavam em Guarani, logo, eu conjecturei que nenhuma das crianças presentes falava português. Não entendia o que estava sendo dito. Para tentar iniciar uma conversa, comecei a cantar uma música indígena que já conhecia, chamada *Oleru Nhamandu Tupã*¹⁷⁰, contudo, errei – e muito – a pronúncia das palavras. Elas, nesse momento, começaram a cantar a música corretamente, a fim de ensiná-la a mim. Percebi que, embora eu e elas fôssemos muito diferentes, tínhamos em comum o amor pela Música e isso poderia criar laços entre nós. Elas me ensinavam suas músicas e eu lhes emprestava minhas flautas.



Figura 5: Pátio central da aldeia, onde ocorreu o concerto didático



¹⁷⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3Hfz4t0rww>

Figura 6: Cachoeira da *tekoa*.



Figura 7: Campo de futebol da *tekoa*, onde as crianças foram contatadas



Figura 8: Criação de tilápias

A mesma percepção, ou seja, que a música pode ser um idioma em comum que pode ser ensinado para que pessoas que não falam a mesma língua se comuniquem, também foi obtida por Saether (2008), em pesquisas junto a crianças refugiadas de vários países na Suécia. Estava com esse artigo - que encontrei no levantamento bibliográfico, já descrito e analisado no capítulo II – em mente e, de alguma forma, ele me dava força para me comunicar por meio da Música com aquelas crianças. Todavia, foi ao mesmo tempo um pouco frustrante, mas também algo proporcionador de muito alívio, quando uma criança indígena, de mais ou menos 10 anos, veio até mim e me disse em claro português (embora com um típico sotaque Guarani): “Qual é o seu nome?”.

Só depois, entendi que as crianças aprendem primeiramente o Guarani, mas, quando entram na escola – com uns 6 ou 7 anos – passam a também aprender e a falar em português (BENITES, 2015), logo, eu poderia me comunicar com as crianças mais velhas em português, embora a Música tenha sido o idioma mais falado naquela manhã e início de tarde.

Essa primeira excussão foi, sem dúvida, a melhor de todas, pois fiquei em contato direto com as crianças e pude aprender muito sobre a cultura Guarani com elas. Com meu celular, gravei muitos cânticos que elas me ensinavam. Rapidamente, comprovei que o estereótipo de que indígenas são tecnologicamente atrasadas(os) é equivocado, pois as crianças conseguiam usar o

meu celular com destreza, sem me pedir ajuda em nenhum momento, e se divertiam tirando fotos, gravando e ouvindo os seus cânticos. Fui embora para casa muito feliz, não só pela experiência, mas também porque o dia não foi desperdiçado.

Chegando em casa, contatei o *karai* que iria me receber, mas não estava presente. Ele se desculpou e disse que poderíamos marcar outro dia, contudo, ainda em fevereiro de 2020, a pandemia chega ao Brasil. Os líderes da aldeia decidem fechá-la, a fim de evitar o contágio das(os) indígenas, mas, infelizmente, tal medida não foi suficiente, pois muitas(os) indígenas foram acometidas(os) pela praga e o cacique da aldeia, o senhor Domingues Venite, veio à óbito¹⁷¹. Ressalto que a pandemia em muito atingiu as(os) indígenas, não somente na aldeia Sapukai de Bracuhy, mais em todo o Brasil, visto que muitas lideranças indígenas perderam a vida por conta dessa infecção.

Nesse contexto, por questões éticas e de saúde pública, foi impossível continuar visitando a aldeia, contudo, usei esse tempo para me aprofundar no estudo da cultura e musicalidade Guarani, sobretudo, com monografias escritas por indígenas Guarani Mbya concluintes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Também, mantive contato com indígenas via WhatsApp.

Apenas retornei à aldeia em novembro de 2020 e dezembro de 2020, para adquirir instrumentos musicais que eu havia solicitado por WhatsApp para utilizar no curso de extensão, como a *rawe*, o *oky ranga*, o *mbaraka mirim*, o *takuapu*, a *mimby reta*, a *mimby marae'i* e o *angua'pu* (ver Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15). Somente em fevereiro de 2021, eu consegui, de fato, conversar com o *karai* da aldeia que eu havia contatado antes da pandemia. Isso porque, infelizmente, ele também foi acometido pelo COVID-19, chegando a ficar internado, mas, graças a Deus, se recuperou.

Nessa oportunidade, conversamos bastante sobre cultura e musicalidade Guarani Mbya e confirmei muitos dos aprendizados que obtive nas minhas leituras. Mas, sem dúvida, o apogeu desse dia foi quando o *karai* me permitiu contratar um dos corais da aldeia para ministrar um concerto didático para o curso de extensão Música(s) no Plural!.

Ficou decidido que o concerto se daria no dia 06 de março de 2021. Eu traria o material para gravação e o *karai* me emprestaria a internet do seu celular, visto que o sinal da minha

¹⁷¹ Notícia disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/cacique-de-aldeia-guarani-morre-de-covid-19-em-angra-dos-reis-rj-21072020>. Acesso em 25/05/2021.

operado era fraco naquela localidade. Confesso que senti muito medo, pois muita coisa poderia dar errado. Primeiramente, não era fácil chegar à aldeia no sábado, pois o número de ônibus intermunicipais diminuiu exponencialmente com o advento da pandemia. Para que vocês possam entender meu desespero, só confirmei o meu transporte no início da noite do dia 05 de março, ou seja, na véspera do evento. Também fiquei receoso em relação à qualidade da *internet*, mas o *karai* me garantiu que a mesma era boa.

Pois bem, chegou o dia 06 de março e eu já estava na aldeia às 8h30 praticamente pernoitado, pois não dormira de tanta ansiedade na véspera. Diferentemente das outras oportunidades, pela manhã, tivemos a aula com as(os) convidados, pois sábado à tarde, me falara o *karai*, era dia de recreação na aldeia. Então, pela manhã, tivemos apresentação do coral¹⁷² e à tarde, a aula teórica comigo.

Estava tudo certo para começarmos. As(os) indígenas do coral e os músicos estavam a postos, com os seus *mbaraka mirim*, *mbaraka*, *rawe* e *takuapu*. Eram mais de dez, no total. Também emprestei alguns dos instrumentos que eu havia comprado para o grupo, a saber, *mbaraka mirim*, *anguapu* e *oky ranga*. Eles fizeram assim como eu via em vídeos do YouTube: homens na esquerda e mulheres na direita. Todas(os) de mãos dadas e descalços, ou seja, união entre eles e a natureza. Embora tímidas(os) com a câmera, cantavam e tocavam com muita emoção.

Entre cada música, *karai* respondia as perguntas das(os) cursistas, explicava a letra e o contexto cultural em que cada música cantada estava inserida. Eu havia pedido para ele fazer isso, pois esse é uma recomendação para o ensino de Músicas de outras culturas de Kang (2016).

Por fim, todo esse enorme esforço se deu para que minhas aulas pudessem contemplar alguns princípios norteadores para aulas de Música multiculturais, que identifiquei na entrevista e na revisão de literatura, primeiramente que é importante que as(os) estudantes tenham contato com músicas de outras culturas produzidas de forma autêntica, ou seja, por nativas(os) e usando instrumentos nativos (SCHIPPERS, 2000; VOLK, 2006; ABRIL, 2006; KILLIAN; SEKALLEGA, 2018, WALKER, 2005; MARSH, 2000; BURTON; DUNBAR-HALL, 2001; FRAGOSO, 2015, 2017a, 2017b; COSTIGAN; NEUENFELDT, 2002; SMITH, 2002; OMOLOGANTI, 2009). Foi um esforço muito grande, mas ele foi necessário para que eu pudesse cumprir a contento o objetivo da pesquisa e garantisse o rigor metodológico da mesma.

¹⁷² Apresentação disponível em: <https://youtu.be/wYwXJzoEiCE>

O que eu mais temia aconteceu: a internet caiu por duas vezes, no meio da apresentação. Nesse sentido, eu expliquei o ocorrido para as(os) cursistas por meio do WhatsApp e pedi paciência, ao final de contas, estava no meio de uma floresta, lugar com pouco sinal de *internet*. Agradeço a elas(es) por terem esperado a *internet* se reestabelecer para o concerto reiniciar. Ao final da apresentação, já com a câmera desligada, joguei-me no chão aliviado, sem me incomodar em sujar minha camisa alva, pois tudo dera certo. As(os) indígenas riram da cena.

Para a aula teórica da tarde¹⁷³, fui até a escola da aldeia, pois, quando estava subindo a montanha para chegar à mesma – que fica na parte alta de um morro - percebi que naquelas mediações a minha *internet* funcionava. Desse modo, a aula teórica se deu na escola e, graças a Deus, a *internet* não falhou em nenhuma vez.

Semelhantemente às outras aulas, iniciei dizendo que eu não era indígena, mas reconhecia meus privilégios em ser não indígena em uma sociedade xenófoba e assumi o meu compromisso em combater os preconceitos relacionados à identidade indígena. Disse também que, para poder ministrar aquela aula, eu havia aprendido diretamente com as(os) indígenas e lido textos escritos por indígenas. Recordo que esse exercício não é somente para me legitimar como alguém apto a ensinar aquele conteúdo, mas também, para incentivar as(os) cursistas a fazerem o mesmo, ou seja, aprender com os outros.

Assim como fiz nas outras oportunidades, dei espaço de fala para quem se autodeclarasse como indígena se expressar. Confesso que o fiz, imaginando que ninguém falaria, mas uma cursista, era descendente de indígenas de Paraty-RJ, que são da mesma etnia da aldeia Sapukai de Bracuhy. Foi muito interessante, pois ela disse que sempre tinha curiosidade sobre a temática e perguntava para o avô se ele teve contato com indígenas, e ele, embora também soubesse pouco, lhe contava as histórias que conhecia. Ou seja, apesar de não ser uma indígena, era alguém que carregava consigo essa ancestralidade e foi notável que, durante toda a aula, ela estava muito feliz por aprender sobre essa cultura, que também é dela. Em outros termos, a aula lhe propiciou sentimento de representatividade (SOUZA, 2012).

Após isso, discutimos vários temas, como a falta de efetividade da Lei 11.645/2008, a definição de indígena, termos preconceituosos, os eixos da colonialidade - do poder, do ser, do saber e cosmogônica, segundo (WALSH, 2012) - e como elas se relacionam com a temática indígena, e aspectos culturais e musicais da cultura Guarani Mbya. Ou seja, os mesmos aspectos

¹⁷³ Gravação da aula disponível em: <https://youtu.be/7KkqgkChiWY>

apresentados na seção 1.9 dessa tese, que discorreu sobre questões teóricas relacionadas à etnia e à cultura indígena.

Feito isso, apresentei os pontos principais do artigo que eu enviara na semana anterior (FRAGOSO, 2017a), bem como do artigo que eu escrevi especialmente para o curso, que era uma síntese da parte teórica sobre etnia, da revisão de literatura e da entrevista feita com Karai Mirim.

Tive também a oportunidade de mostrar para as(os) cursistas os instrumentos indígenas que adquiri na aldeia e pude também tocar para eles.



Figura 9: Rawe'i (rabeca indígena)



Figura 10: Mimby Reta



Figura 11: Mbaraka Mirim



Figura 12: Outro tipo de Mbaraka Mirim, feito com palha trançada



Figura 13: Oky Ranga (pau de chuva)



Figura 14: Takuapu (taquara que bate no chão)



Figura 15: Anguapu (tambor indígena)



Figura 16: Mimby Marae'y

Recordo que a ideia inicial da aquisição dos instrumentos era possibilitar que as(os) cursistas pudessem experimentá-los, mas, por conta da pandemia e das aulas remotas, isso não foi possível. Pelo menos, elas(es) puderam me ouvir tocando os instrumentos. No concerto realizado na parte da manhã desse dia, muitos desses instrumentos também estavam presentes. Por fim, os princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica e na entrevista, que visam orientar aulas de Música que valorizem as diferenças étnicas, foram listados e explicados.

Graças a Deus, deu tudo certo. Até hoje, fico pensando nesse feito. Eu transmiti um concerto de música indígena, diretamente de uma aldeia! Segundo um dos *karai* da aldeia, eu fora o primeiro. Espero que mais pessoas possam fazer o mesmo, para que a música e cultura Guarani Mbya sejam apreciadas e valorizadas por todas(os).

4.3.8 5° Encontro: Diferenças raciais e suas influências no ensino de Música

A partir dessa semana, percebi que as(os) cursistas começaram a se cansar, de alguma forma, pois passaram a dar preferência às gravações do que às aulas síncronas. Não critico, pois, realmente, é difícil permanecer vários sábados seguidos em frente ao computador. O problema é que, com isso, a interação das(os) cursistas caiu muito.

A aula da manhã¹⁷⁴ foi teórica, mantendo o padrão das anteriores. Um fato interessante aconteceu, pois pela primeira e única vez no curso, eu tinha lugar de fala para falar da temática tratada naquele dia, ou seja, era um negro falando de raça. Contudo, mesmo assim, eu expliquei para a turma que, apesar da minha raça, me sentia embranquecido, pois conhecia muito pouco da cultura africana e afro-brasileira, mas, pelo contrário, entendia sobre o barroco e o renascentismo europeu, e esse conhecimento branco me dava privilégios na sociedade, sobretudo, na universidade, sendo que, muitas vezes, eu nem sequer era reconhecido como negro. Logo, também precisei ler e aprender com outras pessoas negras sobre a temática racial.

Nessa aula, precisei explicar que, apesar da raça, *a priori*, ser definida por marcadores biológicos, ela também é social e culturalmente produzida (HALL, 2005). Frisei que é importante concebermos que os tratamentos diferenciados oferecidos a pessoas de raças diferentes não são produtos inatos, mas sim construções sociais que podem ser desconstruídas.

¹⁷⁴ Gravação disponível em: <https://youtu.be/lne5Yfc-jS8>

No momento de dar lugar de fala às pessoas negras presentes, foi frustrante notar que eu era o único negro presente, logo, ninguém se pronunciou. Como expliquei a pouco, por diferentes motivos, a maioria das(os) cursistas preferiu assistir as aulas das últimas semanas assincronamente.

Nesse contexto, a aula de desenvolveu sem muitas polêmicas. Apresentei os principais temas do texto que disponibilizei para a aula (SANTOS; CANDUSSO, 2015) e o artigo que produzi para a disciplina, que continha um amálgama da seção teórica da tese sobre raça, da revisão bibliográfica sobre raça e das entrevistas feitas com Raquel e Leonardo. Ao final, os princípios norteadores identificados na revisão de literatura e nas entrevistas foram listados e explicados.

A aula da tarde¹⁷⁵ foi uma apresentação de música e cultura africana com o mestre congolês Hérítier Makengo Vakata, que me fora recomendado por um professor. Como alerta Gomes (2008), sabemos muito pouco sobre a África e a cultura africana, nesse sentido, sob uma ótica decolonial, se faz importante aprendermos diretamente com os africanos.

Foi muito interessante, pois não foi somente uma aula de música, mas também uma aula de dança, já que em muitos lugares da África, música e dança são indissociáveis (NKETIA, 1978). Recorda-se que proporcionar que as(os) estudantes também dançam em aulas cujos gêneros ensinados também apresentem danças também apareceu na revisão de literatura feita para essa tese como um princípio norteador para aulas de Música multiculturalmente orientadas (WALKER, 2005; MARSH, 2000; EMBERLY; DAVIDSON, 2001; COSTIGAN; NEUENFELDT, 2001; SMITH, 2002).

4.3.9 6° Encontro – Diferenças de religião e suas influências no ensino de Música

Reta final do curso! Começamos oficialmente no final de janeiro, e já estávamos caminhando para o final de março, mais precisamente, no vigésimo dia desse mês. Esse encontro foi destinado ao debate das diferenças religiosas, com foco no candomblé, religião cujas(os) correligionárias(os) mais sofrem com as mazelas do preconceito e do racismo religioso (CAPUTO, 2006, 2008, 2012).

¹⁷⁵ Gravação da aula disponível em: <https://youtu.be/wm6O07rIUM0>

Assim como no encontro sobre etnia, nesse dia, a parte prática foi pela manhã, por questões de disponibilidade dos horários do *alagbé* que ministraria a aula sobre música candomblecista¹⁷⁶. Kaio Ventura, além de *alagbé*, também é um músico e professor de ritmos africanos com larga experiência, e me foi recomendado pela Raquel, a mesma amiga que estudou comigo e que, *a posteriori*, fundou o quarteto de cordas Nina's e que, assim como Kaio, também é candomblecista. A aula foi muito bem recebida pelas(os) presentes e, que além de tirarem dúvidas diretamente com um candomblecista, receberam um rico material com toques de candomblé, além de um livro digitalizado que apresenta a cultura Ketu.

Nessa aula, confirmei ainda mais que é importante que existam pessoas das identidades que estamos discutindo para nos ensinar, ou seja, eu realmente não poderia estar lá falando sozinho. Isso porque, em determinado momento, Kaio nos disse que, no candomblé, as mulheres não tocam. Nesse momento, a sua conexão caiu e eu fiquei sozinho com a classe. Nesse sentido, até Kaio retornar, busquei responder a questão dentro daquilo que havia lido sobre candomblé: que mulheres não tocavam porque os orixás determinavam os papéis que cada um teria no terreiro, e a parte do toque havia ficado com os homens.

Quando a conexão de Kaio voltou, dei a palavra novamente para ele, dizendo o eu que havia respondido durante sua ausência. Ele, então, nos falou que não era como eu havia falado: “A questão é que a mulher menstrua, o poder mais forte que a mulher tem é esse, que quando está acontecendo qualquer coisa de ruim, a mulher corta, então, como eu vou colocar ela para tocar se ela corta aquela energia?”. Em outras palavras, o meu conhecimento, por eu não ser candomblecista, era equivocado, e se não houvesse um sacerdote candomblecista lá para me corrigir, esse meu conhecimento impreciso seria multiplicado entre todas(os) as(os) presentes.

Outro ponto interessante é que havia um cursista candomblecista no curso. Ele afirmou que a aula foi muito proveitosa, pois ele pôde perceber com calma diferentes aspectos do toque dos atabaques que, durante as cerimônias do terreiro, eram mais difíceis de captar, por conta da dinâmica da celebração que, em geral, é bastante efusiva. Ou seja, mesmo um músico candomblecista pôde aprender com essa aula sobre musicalidade candomblecista.

Após o almoço, tivemos a aula teórica¹⁷⁷, ministrada por mim, tendo como base a parte teórica sobre religião apresentada nessa tese, os trabalhos identificados na revisão de literatura e

¹⁷⁶ Aula disponível em: <https://youtu.be/rcsJLiUbqk>

¹⁷⁷ Gravação disponível em https://youtu.be/8p_p9xGI5hI.

as entrevistas feitas com Raquel, Marcus e Marcelo, bem como o trabalho de Lunelli (2015b). Mais uma vez, eu iniciei a aula dizendo que não era candomblecista, mas sim cristão, e reconhecia os privilégios de professar o credo que é normativo nas sociedades ocidentais. Expliquei também que, embora eu seja ciente dos meus privilégios, empreendo esforços para que todas as pessoas tenham o mesmo tratamento na sociedade, e que o que eu estava ensinando o que aprendi lendo trabalhos escritos por candomblecistas e entrevistando candomblecistas.

Expliquei que a religião também é um produto cultural e que, por tal razão, também pode ser hierarquizada. Em outros termos, pelo advento da imposição do período colonial, o cristianismo é, atualmente, a religião normativa no Brasil e, por conseguinte, as outras formas de fé tendem a ser sub-hierarquizadas. Novamente, falamos sobre a colonialidade, dando foco, dessa vez, à colonialidade cosmogônica, que, justamente, indica que o período colonial corroborou para que as religiões das(os) colonizadas(os) fossem rebaixadas a meras crendices, feitiçarias, superstições ou atividades diabólicas. Em uma aula sobre candomblé, buscar conscientizar sobre como a colonialidade cosmogônica influencia no racismo religioso direcionado a candomblecistas foi algo que julguei importante ensinar.

Como reflexão, mostrei um vídeo no qual o cantor e pastor protestante Kléber Lucas, falava sobre as repercussões de ter cantado a música “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, dentro de um terreiro de candomblé, que ajudara a reconstruir após o mesmo ser destruído devido a um episódio de racismo religioso. O cantor foi gravemente atacado no meio protestante e também afirmou ter sofrido racismo pelo seu posicionamento¹⁷⁸. A intenção era mostrar que, por conta do racismo estrutural e religioso, mesmo cristãos podem sofrer preconceito caso busquem defender a causa candomblecista. Infelizmente, na nossa sociedade, o normal tem sido demonizar o candomblé e as(os) candomblecistas, e, quem não o faz, também é visto como desviante.

Contei que algo parecido aconteceu comigo. Semelhantemente ao que eu fiz com a questão indígena, também busquei adquirir os instrumentos utilizados no candomblé para mostrar para as(os) cursistas, a fim de que elas(es) venham a utilizá-los em suas aulas de Música. Adquiri o trio atabaque (Rum, Rumpi e Lé), caxixis triplos, pandeiro de pele, triângulo, agogô (gã) de metal, berimbau e xequerê.

A problemática residiu no fato de alguns desses instrumentos só poderem ser adquiridos em lojas de produtos religiosos. Eu fora, então, à uma loja que fica bem próxima à minha casa e

¹⁷⁸ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HHRds3b2tyk>, acesso em 24/09/2020.

levei os meus atabaques novos nos ombros, pois a distância era curta. Ao narrar a experiência com a turma, brinquei que fui candomblecista por dois minutos, que é mais ou menos o tempo que levei para fazer o trajeto.

Experimentei em dois minutos o que os candomblecistas, infelizmente, sofrem cotidianamente. Notei o olhar de repúdio de algumas pessoas, bem como o olhar de chacota das outras. Definitivamente, não foi uma experiência agradável, sofrer preconceito por, simplesmente, estar carregando um instrumento musical! Mais uma vez, confirmei como a Música, direta ou indiretamente, pode (re)produzir preconceitos e discriminações.



Figura 17: Berimbau e caxixi simples



Figura 18: Caxixi triplo



Figura 19: Gã (agogô) de metal



Figura 20: Macumba



Figura 21: Trio atabaque (Rum, rumpi e lé)



Figura 22: Pandeiro de pele



Figura 23: Xequerê

4.3.10 7º Encontro – Aula da Vivian Fróes e encerramento

Que alívio, último encontro! Não estava acreditando que eu, finalmente, estava conseguindo fazer a minha empiria. Na parte da manhã, tivemos a aula da Vivian Fróes, que deveria ter sido no dia 13 de fevereiro, mas não ocorreu por problemas técnicos. Vivian tem um currículo maravilhoso, não somente como cantora, mas também como ativista LGBTQ+ e é para sempre eternizada como a primeira bacharel em Canto transgênera formada pela Escola de Música da UFRJ.

Em sua aula¹⁷⁹, ela narrou sua história e como, infelizmente, passou por diversos preconceitos por conta do seu gênero, inclusive, em instituições de ensino de Música. Ela pôde denunciar muitas ações machistas e heterossexistas que perpassam a educação musical, como também indicar pistas de como incluir estudantes transgêneras nas dinâmicas das aulas de Música. Por fim, nos presenciou com lindas músicas.

Mais uma vez, percebi como a presença de uma pessoa com lugar de fala é importante em aulas que se consideram multiculturais, pois a Vivian, muito educadamente, me corrigiu quando utilizei o termo “especificidades da voz trans”, pois, tendo em vista que a voz não tem gênero, denominar uma voz como trans seria também uma reprodução de estereótipos. Caso ela não estivesse ali para me corrigir, esse estereótipo poderia ter sido multiplicado entre as(os) presentes.

É interessante notar que existam artigos que usam esse conceito de voz trans, como Cayari (2018), Palkki (2019) e Palkki e Caldwell (2018). Contudo, Vivian nos advertiu que a pessoa trans precisa sim de um tratamento diferenciado no que se refere ao cuidado com a sua voz, mas isso não implica que exista uma classificação vocal transgênera.

À tarde, fizemos um encerramento¹⁸⁰. Senti a necessidade de ouvir as(os) cursistas, pois sobrava pouco tempo para debatermos ao final da aula, mas, nessa ocasião, apenas três estavam presentes. Primeiramente, falei sobre as impressões que tive do curso – as mesmas que discorrerei na próxima seção - e permiti que eles falassem também. Em geral, os presentes afirmaram ter gostado bastante do curso e disseram que aprenderam muito. Não houve nenhuma crítica, mas, quando eu disse que achei que uma hora de almoço foi pouco, ninguém discordou.

Por fim, disse que daria mais seis semanas para eles entregarem as avaliações. A ideia era incluir, por exemplo, uma pessoa que até o momento, não tivesse conseguido assistir a aula nenhuma. Nesse sentido, essa pessoa poderia se organizar para assistir as aulas e fazer as avaliações nesse período.

Depois da sadia conversa, nos despedimos e terminamos o cansativo, porém, proveitoso, ciclo de encontros.

4.3.11 Significados gerados no pesquisador

¹⁷⁹ Gravação disponível em: https://youtu.be/8p_p9xGI5hI

¹⁸⁰ Disponível em <https://youtu.be/2f8VRazZI7Y>.

Nessa seção final do meu relato de experiência, argumento que percebi que, mais do que professor, coordenador e pesquisador do curso, minha principal função no curso foi a de aprendiz, pois a experiência me concebeu ensinamentos que levarei para toda a vida. Posso afirmar que os principais sentidos gerados em mim no processo de planejamento, implementação e avaliação do curso foram: 1) dificuldades relacionadas a ministração de uma educação musical multicultural e autêntica; 2) inclusão das(os) estudantes e 3) vantagens de se ter convidadas(os) com lugar de fala.

Inicialmente, posso dizer que confirmei que o multiculturalismo na formação de professoras(es) de Música é algo factível, contudo, não é simples oferecer um ensino multicultural, seguindo os princípios norteadores identificados no trabalho, principalmente, no que se refere à necessidade da educação musical multicultural ser autêntica, isso é, 1) ensinar as músicas no idioma original, disponibilizando a letra também no idioma original, a tradução e a correta forma de se pronunciar as palavras; 2) Mostrar a importância e a função social daquela música na sua cultura de origem; 3) Sempre que possível, utilizar instrumentos oriundos da cultura de origem e 4) Disponibilizar gravações das músicas a serem ensinadas feitas por pessoas da cultura de origem de tal música (KANG, 2016).

Vários desses princípios demandam dinheiro e/ou uma logística bastante complexa. Será que toda(o) professor(a) de Música da educação básica têm acesso à uma aldeia indígena ou a indígenas aldeias(os)? Têm verba para adquirir instrumentos musicais autênticos da cultura indígena e candomblecista? Podem pagar para que musicistas de identidades subalternas toquem em suas aulas? Possivelmente, não.

Na minha experiência, precisei seguir esses passos para garantir o rigor metodológico da minha tese, a fim de não ser cobrado por não ter, de fato, oferecido um curso multiculturalmente orientado. Reconheço que, para tal, desembolsei bastante ao comprar os instrumentos e contratar as(os) convidadas(os) que, obviamente, não lecionaram gratuitamente. Só pude fazer tais investimentos pois fui bolsista da Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) durante metade do meu doutorado, mas sei que essa não é a situação da maioria das(os) professoras(es) da educação básica e do ensino superior. Então, uma educação musical multicultural seria inviável, por ser cara?

Conforme falei na aula de encerramento com as(os) cursistas, essa problemática podem ser amenizadas. Por exemplo, um(a) professor(a) de Música interessada(o) em ensinar

autenticamente sobre música indígena, e que não tenha acesso à uma aldeia, poderia buscar por vídeos e documentários em plataformas de compartilhamento de vídeo. No que se refere à etnia Guarani Mbya, por exemplo, existe um número significativo material que um(a) professor(a) poderia utilizar para mostrar às(aos) seus estudantes e possibilitar que elas(es) tenham acesso à forma *in natura* na qual a musicalidade indígena é produzida, algo relevante na visão de Kang (2016). O mesmo poderia ser feito com vídeos sobre candomblé, mulheres musicistas, pessoas LGBT+, musicistas africanas(os), entre outras identidades de interesse do multiculturalismo.

Uma limitação seria que apenas mostrar vídeos não possibilitaria uma interação direta das(os) estudantes com a(o) musicista. Essa interação é interessante e importante, pois, como relato a partir da minha experiência, tirar dúvidas diretamente como as pessoas que se identificam com a identidade que queremos aprender sobre, possibilita uma aprendizagem “direta da fonte”, o que, por sua vez, tem potencial para evitar que estereótipos sejam propagados. Contudo, concordo com Stafford-Davis (2011) quando ela afirma que é possível usar ferramentas de comunicação online, como o *Zoom*, o *WhatsApp*, o *Skype*, *Google Meet*, entre outras ferramentas, para possibilitar essa interação. Afirmando que essa interação *online* também foi feita na minha pesquisa, pois, embora eu estivesse presencialmente no concerto didático do quarteto Nina's e na apresentação do coral indígena da aldeia Sapukai do Bracuhy, toda a interação com as(os) outras(os) convidadas(os) foi feita via *Zoom*.

No que se refere à aquisição de instrumentos autênticos da cultura indígena e afro-brasileira, que, em geral, são caros e pouco disponíveis, é possível fazer adaptações. Como eu explico bem no início de uma das aulas que ministrei no curso¹⁸¹, é possível afinar um violão comum a fim de que ele se torne um *mbaraka* e, da mesma forma, pode-se modificar a afinação de um violino para que ele se torne uma *rawe*. Ressalto que as(os) próprios indígenas fazem isso, sendo mais comum nas aldeias se ter violões e violinos convertidos em, respectivamente, *mbaraka* e *rawe*, do que ter esses instrumentos produzidos de forma totalmente artesanal. Na perspectiva de que o violão e o violino são instrumentos comuns, que podem ser encontrados a um baixo preço e que estão presentes em várias escolas regulares, é possível possibilitar que as(os) estudantes tenham contato com a cultura indígena por meio desses instrumentos adaptados.

¹⁸¹ Bem no começo dessa aula, eu explico como transformar um violão e um violino em, respectivamente, um *mbaraka* e uma *rawe*. Destaco que aprendi a fazer tal transformação diretamente com um *karai* da aldeia: <https://youtu.be/lne5Yfc-jS8>

Já no tocante aos instrumentos da diáspora africana no Brasil, destaco que, na entrevista que fiz com o ogan Marcelo, me fora dito que não era estritamente necessário levar o trio atabaque para escola, mas poderia ser qualquer outro tipo de tambor, como, por exemplo, um par de congas. Obviamente, a presença do trio atabaque na escola, por esse ser o centro da musicalidade candomblecista, seria extremamente relevante, mas, caso não seja possível adquirir esse caro instrumento, outros tambores podem ser usados e o trio atabaque poderá ser apresentado às(aos) estudantes via fotos ou vídeos.

Destaco que instrumentos afro-brasileiros, como o pandeiro, o triângulo e o agogô (gã), são mais acessíveis e baratos. Também indico a possibilidade de se fabricar esses instrumentos com sucata, mas, dessa forma, perde-se autenticidade, pois no contexto sociocultural no qual esses instrumentos são oriundos, não se usa material reciclável para as suas confecções.

Em suma, percebi que um ensino de Música multiculturalmente orientado, que busca usar um repertório e instrumentos autênticos, e obter aprendizado diretamente das(os) musicistas de identidades subalternas, é complexo, mas não é algo impossível. Recordar-se também que, como indica Kang (2016), um ensino totalmente autêntico nunca será possível, contudo, podemos usar essa falta de autenticidade como estratégia pedagógica, ou seja, por exemplo, no que se refere ao ensino da música candomblecista, levar as(os) estudantes a refletir sobre as diferenças da música afro-brasileira produzida na escola e nos terreiros pode proporcionar novos conhecimentos por meio dessa comparação.

Outro ponto que me fez pensar é em até que ponto o curso foi inclusivo, na perspectiva de que inclusão proporcionar acesso, permanência, direito a voz e sucesso escolar (XAVIER; CANEN, 2008). A princípio, achei que o fato de o curso ser *online*, aos sábados (dia em que não há aula na maioria das universidades) e possível de ser cursado de forma assíncrona o faria inclusivo para qualquer pessoa que tivesse acesso à *internet*. Contudo, depois das conversas que tive com as mães trabalhadoras inscritas, percebi que essas características do curso, muito mal, o conferiam o *status* de acessível, mas não inclusivo.

Alguns aspectos ainda pioraram a situação, por exemplo, o fato de eu ter destinado apenas uma hora para o intervalo entre as aulas da manhã e da tarde. Eu assim procedi para que a última aula não terminasse muito tarde, mas isso atrapalhou mais a vida das mulheres que, em geral, são as responsáveis pelos trabalhos domésticos. Como elas, em uma hora somente, preparariam o almoço e ainda almoçariam? Eu deveria ter disponibilizado, pelo menos, duas horas de intervalo.

Esses “detalhes” são importantes para a reflexão que quero sustentar: não adianta adotarmos um referencial teórico multicultural e decolonial, que busque incluir conhecimentos das identidades historicamente marginalizadas e oprimidas nos currículos, se as minúcias da nossa prática docente são excludentes.

É importante salientar que, assim como não é possível uma educação musical ser totalmente autêntica (KANG, 2016), também não é possível termos abordagens totalmente inclusivas, sem que ninguém se sinta excluído em nenhum aspecto (SAWAIA, 2001). Mas, creio que para que uma educação multicultural se verifique de fato, seja na educação básica ou na superior, é necessário que empreendamos esforços para tentar ao máximo incluir nossas(os) estudantes nas dinâmicas das nossas aulas, sob o risco de cairmos em um discurso hipócrita, que ensina outras pessoas a serem inclusivas, enquanto se é excludente.

Por fim, algo que me marcou positivamente foi o fato de e ter conferido na prática como é importante dar direito de fala a quem tem direito. Eu já estava convicto que seria importante convidar mulheres, pessoas LGBTQ+, outras pessoas negras, indígenas e candomblecistas para lecionarem em conjunto comigo, mas, depois do curso, tal convicção aumentou exponencialmente. Mais do que um simples capricho, argumento que possibilitar que as(os) estudantes tenham acesso direto a pessoas cuja identidade – seja ela de gênero, ou sexual, ou étnica, ou religiosa, ou racial - é prejudicada pela sociedade, favorece na aprendizagem das(os) estudantes, não só em relação aos conteúdos, mas também no que se refere à adoção de atitudes de respeito às diferenças (KARLSEN, 2013, 2014).

Foi notório para mim que a recepção das aulas das pessoas convidadas foi muito melhor do que a recepção que recebi nas aulas teóricas que ministrei, visto que as(os) cursistas se mostravam mais participativas(os) e interessadas(os), fazendo mais perguntas e comentários. Além disso, a presença dessas pessoas nas aulas favorece que preconceitos e estereótipos sejam desfeitos, pois, como argumentei, as(os) convidadas me corrigiram em falhas que cometi e fizeram que alguns(mas) cursistas revissem percepções equivocadas que possuíam.

Encerro aqui o meu relato de experiência. A partir do próximo subtópico, serão analisadas as avaliações dos estudantes, iniciando, pelos significados identificados nas avaliações diagnósticas.

4.4 Análise das avaliações diagnósticas

Recorda-se que a avaliação diagnóstica consistia na resposta de uma mesma questão: “Quais são as relações existentes entre diferenças culturais e ensino de Música”, que foi respondida pelas(os) cursistas no início e ao final do curso, com o objetivo de tentar entender se o curso, de algum modo, modificou a percepção delas(es) em relação ao tema.

Por meio da análise de conteúdo (MORAES, 1999), foi possível identificar três categorias centrais perpassando as avaliações diagnósticas: 1) conhecimentos prévios existentes; 2) Diferenças musicais produzidas pelas diferenças de região; 3) novas agências musicais relacionadas às diferenças; 4) mães trabalhadoras e 5) manutenção (e criação) de percepções equivocadas. Expressa-se que essas categorias coincidem com os significados produzidos pelo curso.

4.4.1 Conhecimentos prévios existentes

Foi perceptível que algumas(alguns) já possuíam conhecimentos sobre a temática, seja pela prática da militância, ou pelas necessidades de trabalho, ou por já terem estudado o tema por curiosidade, ou por terem o estudado na academia. Seguem excertos de algumas avaliações diagnósticas que mostram o explicitado.

O fazer musical é uma prática presente em diferentes sociedades, de diferentes épocas, em diferentes contextos.“ A música é, sem dúvida, uma presença onipresente nas sociedades humanas” (QUEIROZ, 2017,p.166), mas “a música não é uma linguagem universal” (BLACKING, 2007, p.214). Apesar de práticas sonoras estarem presentes em todas as sociedades ao longo dos séculos, o viés filosófico do que essas práticas significam são plurais, como informam os estudos da etnomusicologia (BLACKING, 2007; SEEGER, 2008). Os fazeres e os saberes sobre como se faz ou sobre o que é música não podem ser entendidos da mesma forma nas diferentes culturas. Queiroz (2017) afirma que a diversidade e a diferença são aspectos fundamentais da música pois não se pode pensar o fenômeno musical em sala de aula, como uma manifestação apenas sonora, mas atravessada por saberes e práxis culturais. Almeida (2010, p. 51) propõe que a formação dos professores de música seja reconhecida como “espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados”. Em suma, as diferenças culturais são parte da nossa sociedade e devem estar presentes na educação musical. Os estudantes tem direito de conhecer, explorar e criar tendo como base um repertório mais amplo possível, liberto de preconceitos e estigmas (**Mulher parda**)

Apesar de o indicado ter sido cada cursista responder a questão da avaliação diagnóstica livremente, nota-se, no excerto acima, uma resposta teoricamente fundamentada em textos

propícios para tal discussão. Percebe-se portanto que, provavelmente, a cursista já possuía leituras sobre a temática antes do início do curso. De fato, tratava-se de uma professora atuante e que já possui o título de mestrado.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica inicial possibilitou identificar que, apesar de pesquisas indicarem que os cursos superiores de Música no Brasil pouco ensinam sobre questões relacionadas às diferenças culturais (ALMEIDA, 2011; LUEDY, 2011; PEREIRA, 2014; SANTIAGO, 2017) muitas(os) das(os) inscritas(os) já possuíam alguns conhecimentos sobre o assunto, indicando que, embora as licenciaturas sejam reconhecida como *locus* propício para a preparação da(o) futura(o) docente, é possível que ela(e) adquira conhecimento em outras locais formadores ou até por conta própria.

Contudo, não se pode deixar de notar que o excerto aqui analisado foca-se muito na questão teórica do assunto e pouco incide em questões práticas. Concorde-se que a formação de professoras(es) de Música deve se dar em um espaço de interrelações, contudo, como se proceder para tal? Em suma, verificou-se uma resposta um tanto teórica e com poucos indicativos práticos.

Todavia, aparentemente, o papel prático do curso surtiu certo efeito, pois a avaliação diagnóstica dessa cursista mostrou um caráter um pouco mais prático:

Em suma, nós educadores temos que prestar atenção à nossa linguagem, como falamos, como pensamos, o que pensamos para que a nossa sala de aula seja um espaço decolonial e não mero reprodutor de valores e estigmas do passado que não dialogam¹⁸² mais com a diversidade da nossa atual e real sociedade (**Mulher parda**)

Nesse contexto, verifica-se que o curso se somou aos conhecimentos pré-existentes de algumas(alguns) estudantes, propiciando, pelo menos em um nível discursivo, que elas(es) concatenassem conhecimentos teóricos e práticos a fim de favorecer um ensino de Música multiculturalmente orientado.

Também não se ignora que cursistas já percebiam a necessidade de se valorizar os saberes extraescolares das(os) estudantes nas aulas de Música

¹⁸² Ressalto que, na devolutiva da avaliação dessa cursista, pontuei que, na verdade, esses valores nunca dialogaram com a diversidade, e que às(aos) “desiguais”, muitas vezes, somente podiam se silenciar. Mas na atualidade, as pessoas estão mais conscientizadas e instrumentalizadas para resistir. Também é perceptível que existe uma maior abertura para se discutir essas questões nos diferentes espaços, algo que não existia no passado.

O ensino de música é transpassado e transpassa a cultura, desta maneira ensinar e aprender música permite que tanto aluno, quanto professor trabalhem questões culturais pessoais. Partindo deste ponto, o professor de música pode desenvolver atividades que envolvam as características trazidas pelos seus alunos. **(Homem branco)**

De fato, a valorização do conhecimento extraescolar das(os) estudantes, além de ser um princípio multicultural (SANTIAGO; MONTI, 2016) deveria ser, segundo o parágrafo X do Art. nº 3 da LDB/96, uma das bases da ministração do ensino. Ao contrário, quando tal forma de conhecimento não é valorizada, corre-se o risco de se cair naquilo que Pierre Bourdieu denominou violência simbólica, que ocorre quando as escolas ocupam os currículos escolares somente com conhecimentos elitizados, obrigando que as(os) estudantes aprendam somente sobre assuntos extremamente alheios às suas realidades e cotidianos (BOURDIEU, 2014). Esse autor também pontua que a violência simbólica é uma das causas do fracasso escolar acometido a estudantes das classes populares. Isso não significa, contudo, que se deva trabalhar somente a cultura que as(os) estudantes trazem para as escolas, mas partir dela e, a partir dela, fazer relações com outros tipos de conhecimento (SANTIAGO; IVENICKI, 2016d).

Em outras(as) palavras, indica-se que, de forma geral, algumas(alguns) cursistas não eram desprovidas(os) de conhecimento sobre a temática, mas, reforça-se que aquilo que foi ensinado por meio do curso se somou a esse conhecimento, possibilitando novas reflexões e possibilidades.

4.4.2 Diferenças musicais produzidas pelas diferenças de região

É interessante também ressaltar que, em várias avaliações diagnósticas, as(os) cursistas indicaram que percebem que as diferenças no ensino de Música surgem, principalmente, do fato de as músicas serem produzidas em diferentes locais. As respostas se assemelham, por terem um olhar antropológico e etnomusicológico. Alguns exemplos de excertos que indicam essa categoria vêm a seguir.

A música faz parte de uma imensa diversidade cultural e acredito que tenha sido criada a partir dos costumes e vivências específicas dessa diversidade. Não existiriam tantos gêneros musicais, se não existisse a diferença entre povos, costumes, experiências, nações. Ela se dá a partir dessas diferenças culturais e por isso possibilita tantos ritmos, sensações, melodias, etc. **(Mulher branca)**

Creio eu que em diversos pontos do Globo, seja no Hemisfério Sul ou Norte, tribos ou etnias, o mais importante seria a valorização da sua própria cultura, sua

língua ou dialeto (através de cantigas por exemplo). Com isso, haveria a oportunidade de perpetuação dessas informações, assim sendo, deixariam esse legado para as gerações futuras. Desta feita, o indivíduo ao se deparar com uma cultura diferente, poderia ter uma ótica (filtro) de acordo com os costumes que já lhe foram passados pelos seus ancestrais. **(Homem branco)**

Percebe por meio dos excertos que muitas(os) cursistas, no início do curso, tinham primeiramente, uma percepção folclórica das diferenças e, em segundo lugar, indicavam que as diferenças se manifestam somente por questões de diferenças de gênero musicais. Por percepção folclórica das diferenças, entende-se a concepção de que as diferenças seriam aspectos distantes, exóticos, provenientes de outros lugares geográficos ou civilizações, e não marcas presentes e atuantes nas vidas das pessoas. Quando algumas(alguns) das(os) cursistas respondem a questão da avaliação diagnóstica apontando nas suas respostas que as diferenças estão presentes na educação musical porque cada povo se expressa musicalmente de forma diferente, fica implícito as(os) que assim responderam, naquele momento, viam a diferença como algo longínquo, disperso no Brasil e no restante do globo.

Mas é interessante notar que, nesses trechos, não foi citado que as diferenças dos marcadores identitários de, por exemplo, estudantes e docentes, influenciam nas dinâmicas do ensino de Música, e, mesmo havendo pessoas de identidades subalternas no grupo, não foi citada as diferenças entre as pessoas em si.

Nesse sentido, tais respostas caíram em uma faceta puramente musical, em que as diferenças dar-se-iam no âmbito do ensino de Música porque existem estilos musicais diferentes. Recorda-se que essa percepção de que as diferenças perpassariam o ensino de Música somente no que se refere a questões ligadas ao repertório também foi identificada na dissertação realizada pelo autor da presente tese (SANTIAGO, 2017; 2019) e motivou a feitura de um trabalho que buscasse conscientizar que as diferenças estão presentes na educação musical, não somente nas diferenças de repertório, mas também em questões ligadas à raça, ao gênero, à sexualidade, à etnia, à religião e a outros marcadores identitários que influenciam em diferentes aspectos do ensino de Música.

Recorda-se também que, no trabalho de mestrado anterior a essa tese, essa mesma visão que sinonimiza diferenças nas aulas de Música com diferenças de estilos musicais foi identificada nos discursos de professoras(es) universitárias(os). Contudo, na presente pesquisa, tal discurso foi

reproduzido por estudantes de Licenciatura em Música e professoras(es) da educação básica, ou seja, trata-se de um pensamento presente em diferentes sujeitos da educação musical.

Embora não esteja se argumentando que não existam diferenças de musicalidade no âmbito do ensino de Música, afirma-se que a percepção de que as diferenças só se expressam nessa esfera é prejudicial, pois pode encobrir o fato de que as diferenças também estão presentes nos currículos prescritos, nas práticas docentes, nos tratamentos diferenciados oferecidos a meninos e meninas, pessoas negras e brancas, pessoas cisgêneras e transgêneras etc., ou seja, toda a dinâmica do ensino de aprendizagem de Música.

Entretanto, por meio da análise das avaliações diagnósticas finais dessas(es) cursistas, acredita-se que a ministração do curso surtiu um efeito positivo nesse sentido.

Considerando que somos seres humanos com trajetórias distintas, diversas questões históricas e que estamos em constante mudança, seria praticamente impossível desconsiderar essas trajetórias e diferenças culturais que nos permeiam no ensino de música. Apesar de existirem muitos profissionais que evitam olhar para essa educação musical mais consciente, percebendo-a como uma responsabilidade coletiva e histórica, o mundo tem evoluído e questionado muito mais os papéis da educação, e isso tem nos cobrado posicionamento e informação. Como posso ensinar música para tantas pessoas diferentes, sem ter o mínimo de informação sobre o multiculturalismo? A música realmente se dá através de pessoas e para pessoas, portanto, envolve automaticamente religiosidade, etnia, raça, gênero, sexualidade e assim, como educadores(as) conscientes, precisamos de conhecimento e estratégias inclusivas, porque fazem parte da consciência de uma sociedade melhor, em constante evolução. Não apenas por sermos professores horizontais, mas principalmente por sermos parte da sociedade que almejamos ser um lugar melhor pra se viver sempre. **(Mulher branca. Grifos do pesquisador)**

No que tange ao questionamento levantado, sobre as relações existentes entre diferenças culturais e o ensino de música, creio que pela diversidade de culturas, costumes, raças, religiões e sexualidade na sociedade moderna, e tendo em vista a velocidade de informação e globalização ocorrida por intermédio da evolução dos meios de comunicação - a internet por exemplo - evidenciou ainda mais as diferenças culturais existentes na sociedade atual e o diálogo entre as diferentes ideologias e posicionamentos. Não que uma ideologia se imponha às outras, mas que as mesmas possam coexistir de maneira pacífica e respeitosa. A palavra-chave para o desenvolvimento humano seria justamente a tolerância aprender com o outro é sempre uma soma válida. **(Homem branco)**

Tem-se, respectivamente, as respostas das(os) mesmos cursistas que, inicialmente, relacionaram a ideia de diferenças culturais no ensino de Música a questões relacionadas a regionalismos e repertório. Tudo indica que, por meio do curso, essas(es) respondentes puderam

ampliar sua percepção sobre como as diferenças se fazem presentes na educação musical e como atuar positivamente nessa pluralidade.

Na primeira citação, a cursista inicia sua resposta confirmando a pluralidade cultural da sociedade, advinda de “trajetórias distintas” e “diversas questões históricas”, algo confirmado por Hall (2003, 2005) e Woodward (2014). Nesse contexto de pluralidade, a cursista conclui que é “seria praticamente impossível desconsiderar essas trajetórias e diferenças culturais que nos permeiam no ensino de música”, que é justamente um dos pressupostos da educação musical multicultural crítica e pós-colonial (JARDIM, 2014; SANTIAGO, IVENICKI, 2020).

Chama também atenção que, se antes do curso as diferenças apareceram de forma distante e regionalista na avaliação diagnóstica inicial, após o curso, passou a envolver as pessoas, incluindo a própria cursista: “seria praticamente impossível desconsiderar essas trajetórias e diferenças culturais que nos permeiam no ensino de música” (grifo meu). É citado também o fato de que muitas(os) profissionais envolvidos no ensino de Música não têm se envolvido com esses temas, algo também indicado em diferentes pesquisas (ALMEIDA, 2009; LUEDY, 2011; SANTIAGO, 2007), mas questiona “Como posso ensinar música para tantas pessoas diferentes, sem ter o mínimo de informação sobre o multiculturalismo?”, como se cobrasse das instituições de ensino superior que tratem essas questões com mais veemência.

Por fim, a cursista indica que “música realmente se dá através de pessoas e para pessoas, portanto, envolve automaticamente religiosidade, etnia, raça, gênero, sexualidade”, o que demonstra que ela pôde criar uma percepção crítica e multicultural do ensino de Música, o que a possibilitou perceber a questão das diferenças para além do repertório utilizado nas aulas.

No segundo excerto, notou-se que o cursista manteve uma percepção das diferenças muito relacionada a questões geográficas, visto que dedicou parte do texto a evidenciar que a globalização e o desenvolvimento dos meios de comunicação possibilitaram em uma maior percepção das diferenças na sociedade – que é algo também argumentado por autores como Fernandes (1998) e Santiago e Monti (2014) - contudo, também adicionou no seu texto questões de outras ordens, como “diversidade de culturas, costumes, raças, religiões e sexualidade na sociedade moderna”.

A avaliação desse cursista conclui que é importante que, no contexto dessa pluralidade, não haja uma hierarquização entre as ideologias, mas que todas possam tentar existir pacificamente, por meio do princípio da tolerância. Alguns teóricos, como Silva (2009), indicam que,

discursivamente, o uso do termo “tolerância” produz um tipo de hierarquia entre quem tolera e entre quem é tolerado, no qual o primeiro seria discursivamente superior ao segundo. Nesse sentido, o termo “respeito” seria mais propício, pois quando se diz que se respeita algo ou alguém, não se cria hierarquias, mas, pelo contrário, o termo coloca como iguais tanto quem respeita como quem é respeitado. Mas, sem dúvida, nos casos que as diferenças sejam complexas ao ponto de não possibilitar um respeito autêntico entre as partes, alcançar o nível da tolerância já seria um passo importante a ser dado (ANDRADE, 2014).

4.4.3 Novas agências musicais relacionadas às diferenças

A análise das avaliações diagnósticas possibilitou também perceber que as(os) cursistas, após o curso, puderam empreender novas agências musicais, que se caracterizam por estarem relacionadas ao tratamento das diferenças nas salas de aula. Recorda-se que, por agência musical (*music agency*) entende-se a capacidade de agir na Música e por meio da Música (KARLSEN, 2014), logo, quando se afirma que algumas(algumas) cursistas desenvolveram novas agências musicais relacionadas às diferenças, pretende-se argumentar que elas(es) modificaram certas práticas relacionadas ao fazer musical ou à docência da Música. Um exemplo claro é a avaliação diagnóstica disponibilizada a seguir:

Quando iniciei o curso eu não estava fazendo terapia, e não me via conectado com a amplitude da educação, apesar de trabalhar na área. Me vi repetindo costumes antigos que, caso não mudados, continuaria excluindo grande parte de alunes, como vimos no decorrer do curso. Conectar com pessoas do curso que também estão em busca da desconstrução, acendeu uma chama que eu já via dentro de mim, mas eu não a valorizava. Saber que posso ter amigues de trabalho que estão dispostes a quebrar o sistema, me faz crer que não estou sozinho e que ensareu posso mais. Quando entrei na faculdade de música, achei que meu bem maior era ensinar música, e sou muito grato por perceber que nós professores e professoras, somos mais que um meio de conteúdo. Também me vi repleto de pessoas, sendo em família ou nas redes, que me impediam de mostrar o que eu realmente acreditava. Eu me escondia e negava que eu como professor não poderia usar um batom, um brinco, ou pintar as unhas. De fora pra dentro. De mim também sai muitas amarras. Das visões que eu tinha das pessoas, mas que também refletiam como eu me via. O curso também me trouxe mais confiança em trabalhar com alunas, coisa que apesar da não dificuldade de passar o conteúdo, me via não abraçando-as como mulheres, valorizando o repertório feminino, ou caindo no gênero masculino em palavras. Hoje me vejo refletindo sobre a ausência de cavaquinistas negras nas escolas, mesmo que de

música, musicistas transessuais como minhas alunas ou em meio meio musical e como posso agregar isso, em conteúdo de minhas redes, ou como parceiras de projeto. Como faço parte de um projeto [musical] chamado [nome omitido], uma das pautas mais importantes é como podemos dividir a equipe em pessoas pretas, mulheres trans, mulheres negras, homens trans, pessoas com alguma deficiência. A fé é um bem humano e venho buscando formas de desmistificar meus cursos. Sabemos da real situação do país e infelizmente o meio em que eu trabalho, samba/pagode, ainda carrega heranças patriarcais/machistas e misóginas. Uma das mudanças é mesmo que na dificuldade é encontrar pessoas mesmo que nessa área, que dialoguem com a desconstrução. O curso me trouxe uma amplitude de vida, que irá refletir em sala de aula, trazendo uma nova era para alunes que virão e poderão desde já iniciar com ideais mais igualitários. **(Homem pardo. Grifo do pesquisador)**

Trata-se de um músico profissional e professor de Música que admitiu “repetir costumes antigos”, isto é, nas suas palavras, práticas que excluía(m) algumas(alguns) das(os) seus(suas) estudantes durante as aulas. Contudo, ele declara que o curso o ajudou a, primeiramente, perceber que ele não está sozinho, visto que conheceu outras pessoas que também buscam “desconstrução”. Além disso, ele pôde desenvolver novas atitudes inclusivas, tais como 1) não se sentir mal por usar batom ou pintar as unhas; 2) buscar incluir suas estudantes, ao usar um repertório formado por músicas cantadas por mulheres e ao repensar o gênero das palavras que usava; 3) refletir sobre ausências e silenciamentos na música, sobretudo, no que se refere à falta de cavaquinhistas negras e transgêneras; e 4) agregar conhecimento para continuar implementando o projeto de incluir pessoas cujo algum traço identitário seja subalterno na sua equipe de produção musical.

É interessante que essas agências musicais multiculturalmente orientadas estão de acordo com trabalhos sobre diferenças culturais na educação musical identificadas na revisão de literatura discutida no capítulo II, nas entrevistas apresentadas no capítulo III e/ou nas aulas com as(os) convidadas(os). A questão do cursista ter afirmado não se sentir mais constrangido por usar batom e brincos também esteve presente no discurso de Butterfly, que afirmou que é necessário que professoras(es) LGBTQ+ façam política com o corpo, ou seja, resistam às imposições da normatividade da expressão de gênero. A reflexão da ausência de mulheres musicistas compositoras – sobretudo, as negras e as transgêneras – no âmbito da educação musical e a conseguinte necessidade de se incluir um repertório cantado e/ou composto por mulheres foi a ideia central do concerto didático do quarteto Nina’s, também esteve presente nas entrevistas concedidas pela Natália e Raquel, e também está previsto em trabalhos como Hess

(2018). Por fim, a importância de se incluir pessoas com algum traço identitário subalterno em equipes de produção musical emergiu na entrevista feita com a Natália.

Não se afirma que o cursista aprendeu sobre tudo isso somente nos sete encontros do curso, mas, a partir da análise da sua avaliação, as aulas foram importantes, pois serviram como estímulo para acender uma chama que, segundo ele, já estava dentro dele. Em outras palavras, uma educação musical multiculturalmente orientada pode ser útil para estimular as pessoas a se decidirem por agências musicais inclusivas que já gostariam de exercer, mas que, por diferentes motivos, não exercem. No caso do cursista, possivelmente, a percepção de comunidade, ou seja, de que existem outras pessoas buscando se desconstruir e que é possível encontrar colegas de profissão com ideias semelhantes, possibilitou que tais agências musicais eclodissem.

Também se aponta que o curso foi positivo, não só para o cursista em si, mas também para suas(seus) estudantes – principalmente, as mulheres -, e também para as(os) membras(os) da equipe do seu projeto musical. Afirma-se com isso que uma educação multicultural voltada para professoras(es) de Música – sejam elas(es) já formadas(os) ou em formação – tem potencial para, de forma abrangente e multiplicadora, atingir positivamente várias outras pessoas.

Semelhantemente, outro cursista também indicou posicionamentos sobre gênero em sua avaliação.

O tema da igualdade entre homens e mulheres tem uma relação significativa com a educação musical. Não abordar esse tema é uma forma de perpetuar a desigualdade já existente na sociedade. Devido a carga horária pequena da aula de música, não é possível aprofundar todo o tema. Mas é possível dar um elemento a mais para o aluno pensar sobre o tema, tendo em vista que é um assunto transdisciplinar. O aluno vocacionado ou não, precisa entender que não existe nenhuma relação entre o gênero e o instrumento tocado. Independente se o seu objetivo com a música é apenas como entretenimento ou seguir uma carreira. Por incrível que pareça, ainda hoje existem pensamentos assim. Geralmente é sutil, mas em alguns casos ocorre de maneira mais exagerada. A guitarra por exemplo, é um instrumento ensinado geralmente a meninos. Muitas vezes porque nenhum professor apresentou essa possibilidade para as meninas. Talvez mostrando algum vídeo de mulheres tocando. Até em hits do Michael Jackson em alguns períodos de sua carreira, havia uma guitarrista mulher. Apresentar exemplos musicais já seria uma forma de não se calar. Já seria uma forma de contribuição. Levantar alguma discussão sobre o tema seria mais eficiente ainda. Se esse trabalho educativo surgir junto a outras disciplinas escolares, a formação intelectual ganha maior embasamento para interagir e modificar a realidade brasileira, que ainda admite o machismo em diferentes nuances. **(Homem branco)**

Embora não se concorde com a ideia de se separar as(os) estudantes entre vocacionadas(os) ou não vocacionadas(os), percebe-se um texto que apresenta a ideia de se “desgenerizar” a educação musical, isto é, não atribuir papéis de gênero às práticas musicais. Recordar-se que esse foi um dos princípios norteadores identificados junto à entrevista feita com a Natália e discutidos durante o encontro sobre gênero.

É interessante que, além das indicações práticas para que a identidade da mulher seja valorizada na educação musical sugeridas durante o curso, o cursista, a partir dos seus conhecimentos, do seu contexto e das suas vivências, pôde contribuir com algo que o pesquisador desconhecia, a saber, que Michael Jackson tinha uma guitarrista. Esse tipo de conhecimento pode possibilitar o sentimento de representatividade entre as estudantes, mostrando que não há nada de errado em uma mulher tocar guitarra e que elas podem ser guitarristas de sucesso, caso queiram, estudem e se esforcem. No mais, a importância de o assunto perpassar de forma interdisciplinar o currículo escolar, envolvendo toda a escola, foi algo indicado na entrevista feita com a Flávia e discutido durante o curso.

Em outra avaliação diagnóstica, outro cursista indicou ter aprendido não somente como ensinar a cultura indígena em suas aulas, mas também como superar uma barreira técnica que influencia no ensino de Música ofertado na educação básica, que é a dificuldade apresentada por parte das(os) estudantes em se tocar certos instrumentos, como o violão.

Conhecer a cultura indígena pode enriquecer muito a grade curricular de música. Além de ser uma oportunidade do aluno aprender sobre a cultura e sua relação com a performance musical indígena, também contribui para a aprendizagem da prática instrumental. Considerando que o Mbaraka (violão) pode ser utilizado apenas com a mão direita marcando o ritmo, é possível que os alunos iniciantes possam tocar o instrumento. Isso influencia no desenvolvimento musical, pois oferece um repertório para tocar o violão com um arranjo apropriado ao seu nível. É também uma oportunidade para o aluno refletir sobre "porque é mais fácil tocar o violão nesse contexto cultural". Um questionamento que pode levar a conhecer mais da cultura guarani e sua filosofia de vida ligada a simplicidade em todos os momentos do cotidiano. Numa aula em escola regular, por exemplo, não é comum o ensino de instrumentos complexos como o violão. Dependendo do contexto, pode ser que o aluno não tenha o instrumento em casa ou pode ser também que a carga horária de música não passe de 50 minutos. Esses obstáculos dificultam ensinar o instrumento, a não ser que o professor apresente um arranjo que possibilite isso. **(Homem branco)**

Foi indicado que a complexidade do violão é um obstáculo para que estudantes iniciantes sejam incluídas(os) nas práticas em conjunto em aulas de Música, mas, em contrapartida, o fato

de o *mbaraka* (violão guarani) poder ser tocado apenas com a mão direita, favorece que tais estudantes iniciantes possam participar das aulas tocando esse instrumento. Esse relato parece indicar que um ensino de Música multiculturalmente orientado pode propiciar não somente a sensibilização cultural e o apreço às diferenças, mas também o próprio desenvolvimento técnico e musical das(os) estudantes.

Nesse contexto, ter-se-ia um argumento forte para refutar uma das principais críticas da educação musical multicultural, que seria o fato de ¹⁸³o multiculturalismo não ensinar conteúdos escolares, o que, por sua vez, não proporcionaria o cabedal intelectual necessário para prover a emancipação das(os) estudantes (GALON; CESCO, 2013). Pelo contrário, afirma-se que é possível relacionar o ensino de conteúdos escolares e a sensibilização cultural por meio da ancoragem social dos conteúdos (SANTIAGO; IVENICKI, 2016e).

É interessante também ressaltar que, no texto do cursista, além do uso do *mbaraka* para se solucionar uma barreira técnica, ele também frisou a importância de refletir com as(os) estudantes o porquê das(os) indígenas tocarem o instrumento dessa forma facilitada, o que proporcionaria também aprendizados sobre a cultura e cosmovisão indígena. Isso é importantíssimo, porque, sem essa reflexão, as(os) estudantes poderiam pensar que as(os) indígenas tocam assim porque são “indolentes”, ou porque não sabem tocar do jeito “certo”, o que é um equívoco. Em outros termos, houve uma associação entre conteúdos musicais, cultura indígena e sensibilização cultural.

4.4.4 Mães trabalhadoras

A questão das mães trabalhadoras, já abordada no relato de experiência do pesquisador, emergiu novamente na avaliação diagnóstica. Comparando a avaliação diagnóstica inicial e final

¹⁸³ Durante o curso, foi explicado que o pesquisador, durante visita à aldeia, percebeu que as(os) indígenas o *mbaraka* sem usar a mão esquerda para tornar o ato de se tocar mais simples. A simplicidade do modo de viver Guarani possibilita mais tempo livre para que membras(os) dessa etnia possam meditar em Nhanderu, algo necessário para que elas(es) possam alcançar a Terra sem Males (*Yvy Marãe'y*). Indica-se que essa simplicidade influencia na música Guarani e, por tal razão, o *mbaraka* é tocado de forma mais simples. Também foi explicado que, em alguns casos, pode-se usar a mão esquerda para se tocar o *mbaraka*, mas essa não é uma prática comum. Algo a se frisar é que, em uma visita à aldeia, o pesquisador presenciou um indígena cantando, em português, uma música sertaneja raiz enquanto tocava violão “normalmente”, usando os acordes da mão esquerda. Conclui-se com isso que, ao acompanhar os cânticos Guaranis, eles só tocam com a mão direita por questões culturais, mas nada os impede de usar a mão esquerda ao tocar músicas não indígenas, já que elas(es) possuem toda capacidade técnica de fazer os acordes.

de uma cursista, não se verificou muitas diferenças em relação à percepção dela sobre o tema. O grande diferencial percebido foi como o fato dela ser mulher e se dedicar a uma jornada tripla exaustiva entre seu emprego, sua pós-graduação e o seu lar, o impediu de fazer o curso tão bem quando gostaria.

A música trabalha com as emoções dos indivíduos, com subjetividades, cada um entende a mensagem da sua forma, através da sua construção social, dos seus valores e suas individualidades. Qualquer expressão artística tem essa característica, mexer com as emoções particulares de cada um. Posto isso, levando em consideração a diversidade de indivíduos, de formações é necessário que no ensino de música o respeito à diversidade fique bastante claro. **(Mulher branca – avaliação diagnóstica inicial)**

Renan, boa noite. Estive, na verdade estou, muito enrolada na minha vida doméstica, casa x trabalho remoto x filho, pós.. enfim.. acho que como todo mundo. Eu gostei muito de todas as aulas. assisti todas as 4. O último tema confesso que não consegui assistir ainda. Eu nem ia mandar meus comentários pois queria muito ter lido os textos de todos os temas. Os que li acrescentaram demais no entendimento. Você fez um belo trabalho trazendo a síntese escrita de cada um. Enfim estou enviando pois não queria deixar de te dar esse retorno. Muito importante tudo que nos trouxe. Acho que o mais importante é entendermos as "caixinhas", desconstruímos nossos próprios preconceitos para que possamos fazer uma discussão clara, de conteúdo e que agregue conhecimento com nossos alunos. Acho que entender as diferenças culturais é chave para construção coletiva do conhecimento, seja de música, ou qualquer outro. Não somos detentores da verdade, nem há um conhecimento único ou verdadeiro. Entender um pouco mais sobre pluralidade cultural nos aproxima do outro, nos dá a possibilidade de crescermos juntos. Tenho certeza que vários conceitos e exemplos levarei pro dia a dia. A música enquanto arte é libertadora não podemos ficar amarrados em "achismos" ou ideias pré-concebidas. **(Mulher branca – avaliação diagnóstica final)**

Trata-se de uma pessoa que já atuava diretamente com essas questões, sobretudo, relacionadas às diferenças de gênero e sexualidade em jovens. Não está se argumentando que ela não aprendeu nada durante o curso, pois seus aprendizados ficaram mais bem expressos no seu diário de bordo, mas, no que se refere à análise da sua avaliação diagnóstica, alvo de análise da presente seção, o que salta aos olhos são as dificuldades que a mesma teve para assistir as aulas e completar o curso.

Embora ela afirme que todas as pessoas estão tendo dificuldades durante o período de pandemia, Santos (2020), argumenta que as pessoas mais estão sendo afetadas são, justamente, as mulheres, pessoas nunca tiveram uma vida fácil, mas que, agora, estão se desdobrando de maneira ainda mais intensa. O fato de mães trabalhadoras terem apresentado dificuldades para

fazer o curso, infelizmente, é algo deveras bastante paradoxal, tendo em vista que, embora um dos temas discutidos foi, justamente, a opressão das mulheres em uma sociedade patriarcal, muitas cursistas não conseguiram completar o curso e, as que conseguiram, o fizeram mediante demasiado esforço.

Fica evidente a necessidade de se buscar meios para que exista uma inclusão mais efetiva de mulheres trabalhadoras na educação musical. Não se tem, a princípio, um indicativo de como se deve proceder para que esse público tenha não somente acesso, mas também direito de permanência, representatividade e sucesso escolar; todavia, tal resposta poderá ser obtida ouvindo as mães trabalhadoras.

Durante o curso, após ouvi-las, foi possível perceber que era necessário diminuir o número de avaliações e aumentar o prazo da entrega dos trabalhos e, foi perceptível que assim se procedendo, outras pessoas também foram beneficiadas. Em outras palavras, percebeu-se que ao se buscar incluir mulheres trabalhadoras, todo o grupo é favorecido.

4.4.5 Manutenção de percepções equivocadas

Embora o objetivo do curso fosse, entre outros aspectos, auxiliar no entendimento de como a educação musical produz e reproduz estereótipos, preconceitos e discriminações, algumas avaliações parecem indicar que algumas percepções equivocadas foram mantidas por alguns cursistas, mesmo após a ministração do curso.

Por exemplo, durante a ministração do curso, foi explicado que, ao se referir às pessoas transgêneras de forma geral, o correto é sempre usar o artigo no feminino, e nunca no masculino, a não ser, que se esteja falando especificadamente de homens transgêneros. Contudo, houve avaliações que mantiveram o artigo no masculino.

Também, percebeu-se que, embora nas aulas fosse frisado que a questão da transgeneridade é algo relacionado ao gênero da pessoa, e não à sua sexualidade, uma avaliação relacionou a voz da cantora Pablo Vittar, que se identifica como um homem gay, com a voz da cantora Vivian Fróes, que é uma mulher trans.

A escuta musical de boa parte dos alunos está diretamente ligada ao repertório midiático. Um bom exemplo disso é o sucesso de Pablo Vittar. Mesmo com preconceitos bem enraizados na sociedade, seu sucesso foi bem repentino, de tão

forte que é a influencia midiática. A apreciação musical de uma cantora como Vivian Fróes, por exemplo, é uma forma de fugir dessa previsibilidade e começar a conhecer novos repertórios. Sem a necessidade de que sejam sacralizados pelos meios de comunicação. **(Homem branco)**

Aparentemente, não houve o completo entendimento da parte do cursista de que mulheres trans não são homens homofetivos e isso, possivelmente, levou a uma comparação equivocada. Não que seja algo errado ser um homem gay, mas deve-se ter em mente que essas duas categorias são totalmente diferentes e que existe o estereótipo de que mulheres trans seriam homens gays performando feminilidade (RAYMOND, 1994). Logo, a confusão entre essas duas categorias é algo grave e bastante problemático.

Também foi verificado que, embora a cantora Vivian Fróes tenha advertido que não existe uma voz trans, uma vez que voz não tem gênero, esse estereótipo foi mantido em algumas avaliações. Notar também o uso inadequado do artigo masculino ao se referir às pessoas trans de forma geral.

Conhecer sobre as particularidades da voz trans é essencial para atender ao desenvolvimento musical do aluno. Independente das convicções pessoais que o professor de música tem, é importante que seja apresentado ao aluno que existem cantoras trans como Vivian Fróes, que utilizam uma técnica específica para o registro da voz trans. Mesmo em casos que o professor discorde de tal aplicação da técnica vocal, é importante que o aluno transsexual tenha conhecimento e tome essa decisão sobre a técnica. Nesse caso, é possível entender a inclusão como uma forma de dar acesso ao conhecimento técnico e ampliar a visão de mundo do aluno. **(Homem branco)**

Argumenta-se, mais uma vez, em concordância com a aula dada pela Vivian Fróes, que é prejudicial classificar vozes humanas como masculinas ou feminias, cisgêneras ou transgêneras, sob o risco de se fortalecer estereótipos de gênero que, na verdade, precisam ser criticados e problematizados.

Não se pretende argumentar que esse cursista seja transfóbico. Pelo contrário, ele demonstrou bastante interesse na temática da transgeneridade em sua avaliação, tanto que lhe foram enviados artigos sobre o tema para que ele pudesse se aprofundar mais sobre o assunto. Trata-se, portanto, de alguém em processo de desconstrução e que, infelizmente, não conseguiu assimilar esses conteúdos no curto espaço de tempo do curso. Nesse contexto, se alguém deve ser culpabilizado por isso, esse alguém é o pesquisador, que não conseguiu ser didático o suficiente

nesse ponto. Recorda-se que o professor também participa do processo de avaliação, ou seja, se a(o) estudante vai bem, é porque a(o) docente foi bem, mas a recíproca também é verdadeira.

Todavia, destaca-se que todas(os) as cursistas receberam uma devolutiva das suas avaliações com comentários, correções e encaminhamentos. Nesse sentido, o cursista que manteve percepções estereotipadas foi corrigido e, agora com essa orientação de cunho mais individual, pode ter entendido essas questões.

Conclui-se com isso que, apesar capacidade do curso de possibilitar que professoras(es) aprendam mais sobre as relações entre diferenças culturais e o ensino de Música, ele e nenhum outro curso, ou disciplina, ou seminário têm potencial para acabar completamente com todos os estigmas e estereótipos das(os) estudantes. É necessário, portanto, que esse processo de desconstrução seja permanente e não algo advindo de atividades pontuais. Usando outras palavras, mesmo seguindo os princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica e nas entrevistas, o curso teve limitações, tendo em vista que muitos assuntos complexos foram trabalhados em um curto período de tempo.

Findada aqui a análise das avaliações diagnósticas das(os) cursistas, o próximo subtópico discorrerá sobre os diários de bordo.

4.5 Análise dos diários de bordo

Finalmente, chega-se à análise dos diários de bordo, instrumentos avaliativos que também serviram como meios de produção de dados para a presente pesquisa. Recorda-se que cada cursista escreveu sobre suas impressões, aprendizados, dúvidas, críticas etc. que tiveram nos encontros temáticos sobre raça, gênero, sexualidade, etnia e religião, abrangendo a aula teórica e a aula com as(os) convidadas(os). O conjunto desses relatos culminou no diário de bordo de curso de cada estudante.

Por meio da técnica de análise de conteúdo via categorização (MORAES, 1999), foi possível identificar algumas categorias perpassando os diários de bordo, a saber: 1) Aprendizados sobre si; 2) Experiências vividas e relacionáveis; 3) Preconceitos sentidos e relacionados; 4) Cessão da voz; 5) Sensibilização às diferenças; 6) Alegria e esperança; 7) Alargamento de horizontes culturais; 8) Interseccionalidades; 9) Aprendizado de conceitos; 10) Reflexões a partir

dos conteúdos das aulas; 11) Lacuna do tratamento dessas questões na escola e na universidade; 12) Manutenção (e criação) de percepções equivocadas e 13) Dúvidas e críticas.

Essas categorias, que sinonimizam com os significados produzidos pelo curso que foram identificados pelo pesquisador, serão pormenorizados a seguir:

4.5.1 Aprendizados sobre si

Primeiramente, foi possível perceber que o curso proporcionou que as(aos) cursistas aprendessem não somente sobre educação musical e/ou multiculturalismo, mas também sobre suas próprias identidades. Como exemplo, uma cursista, mesmo antes do início oficial do curso, indicou que obteve maior compreensão da sua identidade de gênero no momento da inscrição.

Houve um debate sobre os tipos de gêneros existentes atualmente, como cisgêneros, agêneros, não-binários, transgêneros e etc., além de como ocorre a participação e as oportunidades da mulher na área musical e a apresentação do Quarteto Nina's contendo como integrantes mulheres brasileiras. Achei tudo muito interessante. As questões de tipos de gênero, pois eu ainda não conhecia todos. Inclusive eu soube um pouco sobre isso no dia em que eu me inscrevi nesta pesquisa. Na aba onde poderíamos nos identificar com um desses tipos. Então eu li algumas coisas na internet e me identifiquei, por exemplo, como agênero. **(Pessoa agênera)**

Não se considera que o curso ensinou essa cursista a ser agênera, pois, apesar da identidade de gênero ser uma construção (LOURO, 2014), não é possível tornar-se certa identidade de gênero de uma hora para a outra, muito menos, somente na hora do preenchimento do formulário de inscrição. O que ocorreu, possivelmente, é que a cursista já tinha uma visão de mundo que, dentro das classificações usuais, poderia ser classificada como agênera, contudo, antes do curso, ela, apesar de se sentir assim, não se identificava como agênera por, simplesmente, desconhecer tal identidade.

Recorda-se que podemos definir cultura como a rede de significados nos quais o mundo está suspenso (HALL, 1997c). Como a identidade é um produto cultural produzido discursivamente (SILVA, 2014), alguém só pode se classificar dentro de uma categoria identitária caso ela, em primeiro lugar, exista (no sentido de ser nominada e definida) e caso o indivíduo a conheça. Nesse sentido, apesar da categoria “agênera” já existir, a cursista só pôde

identificar-se com ela ao conhecê-la, por intermédio do curso. Só a partir desse momento, tal categoria passou a “existir” para ela, e significar na sua vida.

Indica-se, portanto, que disciplinas multiculturalmente orientadas têm esse potencial de ensinar as pessoas sobre questões relacionadas a si mesmas, inclusive, em assuntos relacionadas às suas identidades. Não se argumenta que, necessariamente, as pessoas tenham que se identificar com as identidades – sejam elas de gênero, raciais, sexuais ou étnicas – disponíveis nos catálogos das teorizações identitárias, contudo, percebe-se que algumas pessoas se sentem mais confortáveis quando identificam que alguma nomenclatura, de alguma forma, as descreve.

Outro cursista, por sua vez, indicou no seu diário de bordo que, no decorrer do curso, modificou o termo com a qual expressava a sua sexualidade.

Eu como homem sempre me considerei heterossexual. Hoje tenho falado muito com minha companheira sobre a importância de me considerar pansexual, já que eu me relacionaria não só com o oposto do meu gênero masculino. Acredito ser a melhor opção para agregar também homens trans, mulheres trans, pessoas agêneras, pessoas bissexuais e etc. (unicórnio). **(Homem pardo)**

Semelhantemente, não se argumenta que o cursista “virou” pansexual no decorrer do curso. Como ele expressa no excerto acima, ele já percebia que poderia se relacionar afetivamente com diferentes identidades de gênero e de sexualidade mesmo antes do curso. Mas, aparentemente, a sua escolha por se assumir como um homem pansexual é política, visto que ele deseja agregar “homens trans, mulheres trans, pessoas agêneras, pessoas bissexuais e etc.”.

Por meio desse relato, pode-se argumentar que aquilo que um indivíduo é e aquilo que um indivíduo diz ser, nem sempre, coincidem. Em outros termos, o cursista era pansexual, contudo, se considerava heterossexual. Não se sabe ao certo o que levava o cursista a assim se identificar, talvez, isso se deu por essa ser a identidade sexual normativa na sociedade (LOURO, 2014), mas a escolha por se assumir pansexual pode ter se dado por conta da ministração do curso.

Também se destaca que uma cursista indicou que desconhecia que a variação hormonal, seja ela natural – por conta do ciclo menstrual – ou por conta do uso de anticoncepcionais, interferem na qualidade da voz feminina.

Outro ponto que me marcou bastante nesta aula, foi em relação a voz da mulher que ela muda quando está no período pré-menstrual e o cuidado que no exterior eles têm por esse ponto nas mulheres que são cantoras oferecendo a licença para elas terem o repouso necessário neste período. **(Mulher branca)**

Esse foi um dos princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica discutida no capítulo II e está de acordo com a pesquisa de Lã e Davidson (2005), que exortam sobre a importância de se conscientizar sobre o papel dos hormônios na mudança das vozes das mulheres, que, segundo a autora e o autor, tendem a se tornar mais rouca e grave nos períodos pré-menstrual e menstrual. Em geral, as cantoras não sabem disso e acabam forçando mais a voz para cantar nesses períodos, causando, muitas vezes, danos ao aparelho vocal que podem ser irreversíveis.

É interessante ressaltar que uma cursista mulher não sabia dessa questão, que é algo que diz respeito ao seu próprio corpo. Nesse sentido, indica-se que um currículo multicultural tem potencial para criar, junto às(aos) estudantes, aprendizados sobre si de diferentes formas.

4.5.2 Experiências vividas e relacionáveis

Também foi possível perceber que muitas(os) cursista puderam relacionar experiências das suas vidas com os conteúdos ensinados no curso. Isso é bastante positivo, pois mostra que as discussões sobre multiculturalismo e educação musical saem da pura teorização e alcançam a vida cotidiana das pessoas. Dentro dessa categoria, tem-se, por exemplo, o excerto a seguir:

Muito interessante a distinção trazida entre raça negra e cor preta nesta aula. No meu trabalho é incrível como após alguns meses sempre trazendo o tema da raça, problematizando o racismo, quase que diariamente, alunos negros começam a questionar os padrões de beleza. Meninas começam a fazer transição capilar, meninos deixam seus *blacks*, e se libertam dos bonés. Na nossa orquestra temos como premissa ter equidade de cor/raça, de alunos e estamos tentando implementar com o corpo docente também. Fazemos isso há anos. Muito boa a discussão de como o racismo está entranhado e há um tratamento de opressão enraizado e nem sempre percebido. Importante poder levar aos alunos a diferenciação entre preconceito e racismo. Gostaria de trazer um fala de uma mãe. Fui conversar com ela sobre a necessidade do filho estudar o instrumento em casa. Problematizei que talvez ela pudesse atrelar os presentes que dava ao menino ao estudo em casa. Aí ela me disse "[nome omitido], nós somos pessoas de cor. Eu tenho que mandar o X (nome do filho) andar com roupa e calçado novinhos. Nem no mercado eu deixo ele ir de chinelo, a gente que é preto tem que andar arrumadinho, senão sofremos mais preconceito". (**Mulher branca**)

Usando outros termos, a cursista foi capaz de relacionar a discussão trazida na aula teórica sobre raça, a saber, a diferenciação entre os conceitos de raça, cor e cor de pele (GUIMARÃES, 2011) com a sua vivência profissional. Destaca-se, no seu texto, como o fato de a cursista discutir a questão racial proporcionou que suas(seus) estudantes se enxergassem como negras(os) e assumissem os traços da sua raça, em especial, o cabelo.

Não se ignora que a questão da aceitação ou da falta de aceitação capilar por parte de estudantes negras(os) é um tema discutido em diferentes trabalhos, tais como Gomes (2002, 2003, 2019) e Oliveira (2017). Em geral, esses trabalhos indicam como a sociedade, ainda presa aos estereótipos coloniais, elege a estética racial branca como um padrão de beleza e, nesse sentido, pessoas com cabelo afro, como estratégia para fugir do preconceito e/ou se adequar a tal padrão imposto, se submetem a intervenções estéticas, tais como o alisamento capilar. Contudo, o cabelo afro tem sido um símbolo da resistência negra e, assim como se percebe no relato da cursista, por meio de uma educação antirracista, mais e mais jovens em idade escolar têm assumido a sua identidade racial e valorizado a estética negra.

Contudo, embora os avanços sejam inquestionáveis, ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que o racismo ainda está entranhado na sociedade, conforme se observa no final do relato da cursista, no qual a mãe indica algumas estratégias que usa para que o filho dela não sofra racismo por ser negro.

É interessante notar como esse relato refuta qualquer tentativa de se afirmar que as questões raciais não influenciam no ensino de Música. As influências existem e são de ordem direta e indireta. Como foi relatado, a mãe não pôde comprar um instrumento para que o filho estudasse em casa, pois ele precisava apresentar-se bem trajado na sociedade, para que, dessa forma, as mazelas do preconceito fossem abrandadas. Ora, sem o instrumento para estudar em casa, a qualidade do estudo é afetada, portanto, as questões de ordem racial também influenciam nos processos de ensino e aprendizagem de Música.

A temática indígena também foi relacionada com as experiências de algumas(alguns) cursistas.

A experiência relatada na comunidade dos Guarani Mbya, cujas músicas de um acorde no violão eu pude ouvir quando estive no Paraguai, mostra que a música para essa etnia não é apenas um fenômeno sonoro, mas que está vinculada à espiritualidade, artesanato, gastronomia entre outras dimensões da cultura. Em suma, abordar a função social da música é fundamental. Música e cultura, etnia é cultura. **(Mulher parda)**

É interessante notar que o curso parece ter feito rememorar uma experiência vivida e compreendê-la de forma mais aprofundada. Em outro relato, uma cursista fez inferências entre a aula ministrada na aldeia Sapukai de Bracuhy e a sua atuação profissional.

Muito interessante falar dos rituais de cura que utilizam os instrumentos. Eu trabalho com uma orquestra dentro da [nome omitido], [onde] a prática de música [é vista] como promotora da saúde. Só não há os rituais de cura. Fiquei pensando se os ensaios, onde todos se reúnem não fariam parte de uma espécie de ritual. Se não poderíamos encarar esses momentos como rituais mesmo. Gostaria muito de levar essa reflexão para eles no regresso das atividades presenciais. A aldeia é a coisa mais preciosa, a vista, a feição dos seus moradores, a energia que eles passam. Traz felicidade, mas nesse momento que vivemos me traz muita tristeza, pensar no extermínio que esses povos continuam vivendo com a atual política governamental. O registro que você fez foi precioso. A tradição oral desses povos corre sério risco, compartilhar conosco foi muito generoso. Achei importante falar em povos indígenas, e não tribos. Eu mesma não tinha essa noção. Estou pensando em como passar o que foi aprendido nessa aula para os demais. **(Mulher branca)**

De fato, as cerimônias de cura dos Guarani Mbya são acompanhadas de música (MARIANO, 2015). Ao aprender isso, a cursista associou essa característica da música indígena ao espaço onde trabalha, no qual a música também é associada a saúde e ao bem-estar, só que de uma forma totalmente diferente. É interessante notar que parece ter ocorrido um movimento oposto do que, em geral se observa, pois, geralmente, não indígenas “levam educação” para as(os) indígenas e essas(es) últimas acabam assimilando a cultura dominante (BENITES, 2015). No caso do curso Música(s) no Plural!, a aula foi ministrada por indígenas e pode levar uma orquestra de uma grande instituição do Rio de Janeiro a repensar as relações existentes entre Música e saúde.

Semelhantemente, também houve diários de bordo em que experiências de cursistas com a temática gênero foram relacionadas com as discussões do curso.

Muito interessante como a sociedade está construída a partir desse padrão feminino x masculino. E também como que a história foi ao longo de muito tempo contada apenas por homens. As atribuições dadas ao mundo feminino, do cuidado, da bondade e ao masculino, da pró-atividade, da agressividade são percebidos nos papéis dentro da Orquestra jovem que trabalho. As meninas têm muito mais dificuldade para serem reconhecidas no papel de liderança, líderes de naipe ou spalla. Quando são, são chamada de chatas, de intrometidas, etc. Os meninos exercendo o mesmo papel são considerados "linha dura", disciplinadores, etc. Percebemos que as meninas têm que fazer um esforço muito

maior para provarem que merecem a função. Muitas vezes a elas são esperados (além do papel normal de *spalla*, por exemplo) atitudes de cuidado, mediação de conflitos, etc. (**Mulher branca**)

Ressalta-se que esse relato coincide com o texto de Almqvist e Hentschel (2019), que foi discutido em uma das aulas do curso. De fato, essa pesquisa indica que as meninas, dentro de contextos musicais, se desdobram em atividades relacionadas ao estereótipo feminino do cuidar, enquanto os meninos podem se dedicar somente às atividades musicais que, em geral, são aquelas que reforçam a sua masculinidade, como, por exemplo, exercer papéis de liderança. Entender teoricamente essas questões pode auxiliar para que essa realidade seja modificada.

Ainda dentro da temática gênero, a questão da transgeneridade também emerge nas experiências pessoais trazidas pelas(os) cursistas.

Trago meu relato pessoal que há 4 anos recebemos no projeto uma aluna, contrabaixista, que no ato da seleção se identificou como menina cis. Acompanhamos, nos meses seguintes, sua luta no processo de transição. Após alguns meses, esse adolescente se reconheceu enquanto homem trans. Por ser de uma família religiosa, de tradição conservadora, vimos de perto a negação da sociedade e a luta pela vida que essa parcela da população enfrenta. Questiono se o fato de ser um homem trans não tornou mais "fácil" que outros espaços o acolhessem, no caso o projeto de música e a escola. Se fosse uma mulher trans, o tratamento teria sido o mesmo? Uma outra questão é quanto a população marginalizada tem que lutar para provar que pode sim ocupar o lugar que quiser. Nesse caso, depois de dois anos, esse aluno foi aprovado no vestibular de Engenharia da UFF. Na escola de nível médio ele tinha que ser o melhor aluno e assim conseguia encontrar mais aceitação. Acredito que essa questão é sentida em outros traços identitários: a mulher tem que ser "a musicista" pra ser aceita, o negro tem que ser "o cara", para ser reconhecido. No caso da minha experiência como educadora ao receber esse aluno, que no momento da seleção ainda se reconhecia como mulher, foi de muito estudo sobre o tema. Por se tratar de adolescentes, sempre tentamos criar diálogos mais abertos e vínculos de confiança. Assim pude em vários momentos pedir ajuda ao próprio aluno para entender mais sobre a questão da transexualidade trazendo ele para expressa-se como sentia. Interessante notar que ele reproduzia determinados padrões heteronormativos, era super ciumento e dominador com sua namorada, por exemplo (**Mulher branca**)

Várias questões emergem desse trecho, que narra o processo de transição de gênero experienciada por um jovem. Primeiramente, tem-se a dúvida levantada pela cursista, se o fato o estudante seria bem acolhido caso fosse uma mulher trans. Como indicam autoras(es), tais como Furquim *et al.* (2019), mulheres transgêneras sofrem mais preconceito, primeiramente, porque elas são confundidas com homens homossexuais e porque elas "perdem" o lugar de privilégio

que a identidade masculina proporcionava antes da transição. Em outras palavras, elas sofrem com o machismo e com a transfobia, enquanto homens trans, apesar de também sofrerem com a cisnormatividade, acabam ganhando algum privilégio na nossa sociedade patriarcal, por serem identificadas como figuras masculinas.

Outro ponto importante de ser destacado é o fato de a pessoa com traços identitários subalternos precisar ser “a melhor” para poder ser reconhecida em certo âmbito social. Tal situação pode ser explicada pela colonialidade do ser, conceito esse que indica que o processo colonial deixou suas marcas nas sociedades contemporâneas, propiciando que certas identidades fossem concebidas como aquelas que representariam o ser humano ideal, a saber, homens cisgêneros, heterossexuais, brancos e cristãos. O que foge a essa regra é visto como divergente e fora do ideal esperado para a humanidade (WALSH, 2012). Nesse sentido, as(os) desviantes precisam se esforçar mais do que média para compensar essa desvantagem social.

Aponta-se como positiva a atitude da cursista em conversar com o estudante a fim de entender melhor a sua demanda. Conforme Canen e Moreira (2001), o diálogo é um alicerce indispensável para o entendimento entre as pessoas e, por conseguinte, para a educação multicultural.

Por fim, também chama a atenção o fato de o estudante ter apresentado comportamentos machistas, mesmo sendo um homem trans. Infelizmente, o patriarcado é tão forte e estrutural que atinge toda a sociedade, fazendo com que não somente homens – sejam eles cisgêneros ou transgêneros – reproduzam comportamentos machistas, mas também as próprias mulheres (LOURO, 2014). Contudo, argumenta-se que esses estereótipos podem ser combatidos por meio de uma educação multicultural.

No que se refere à sexualidade, obteve-se o seguinte relato de experiência fornecido por uma cursista.

Orientação e sexualidade. Identidade como processo, "estou sendo", não é um produto fixo. Vamos mudando, podendo nos auto-identificar de acordo nossas percepções. Acredito que dentro das "caixinhas das identidades" a identidade sexual é a que mais recebe pressão para que haja uma definição entre os jovens. Sinto no contexto do meu trabalho, na orquestra de jovens, que os adolescentes necessitam saber por quem o outro tem desejo, enquadrar. E ainda percebemos que as expectativas giram em torno da heteronormatividade. Percebo que é uma preocupação dos pais também. Inclusive quando meninas vem até mim dizer que estão apaixonadas ou se relacionando amorosamente com outras mulheres elas enxergam isso como algo "fixo", com um certo peso. " [nome omitido], agora sou gay" ou "eu sou sapatão mas ninguém da minha casa pode saber". Achei

super interessante a reflexão da orientação sexual como algo que é construído e pode ser mutável. Acho que fazer essa reflexão com os adolescentes pode tirar esse "peso" com que eles encaram a necessidade de se auto-afirmar nesse sentido. **(Mulher branca)**

Na aula em questão, foi apresentado o conceito de identidade como um processo: a identificação (HALL, 2014). Esse conceito foi ensinado na aula sobre sexualidade porque, por meio dele, é possível compreender um dos motivos pelos quais algumas pessoas modificam a forma com a qual identificam a sua identidade sexual no decorrer dos anos. No caso da cursista, ela associou esse conceito com o fato de algumas de suas estudantes apresentarem questionamentos por terem atração por outras pessoas do mesmo sexo. Ao seu ver, isso gera um peso desnecessário que poderia ser aliviado com a percepção de que tal sentimento não é, necessariamente, algo fixo.

De fato, as identidades passíveis de mudança, por serem flexíveis e voláteis (SILVA, 2014), mas, nem sempre, tal flexibilidade se observa na prática. Em outros termos, se uma pessoa se percebe atraída por outra pessoa do mesmo sexo, isso não significa, necessariamente, que se trata de uma fase que irá passar, mas também pode ser o caso. De forma geral, o que chama atenção nesse trecho é que, por intermédio do curso, a cursista ganhou um novo subsídio teórico para analisar situações como essa em seu ambiente de trabalho.

Fechando essa categoria, tem-se o seguinte trecho, no qual a cursista expressa sua percepção sobre a área artística de forma geral.

Sempre percebi as “artes” como o caminho da “fuga”, o espaço que a gente poderia ser o que quisesse ser, poderia ter qualquer tipo de orientação sexual ou de gênero, usar qualquer roupa, escolher e poder ser o que se é em essência. Isso quando eu tinha 15 anos ainda e vivia numa bolha. Não que hoje eu não veja arte como um lugar de livre expressão, mas entendendo que a arte está inserida num contexto muito maior, que é a sociedade, percebi que ser “livre” é mais difícil do que se imagina. Começando a trabalhar com a arte, percebi que para além da não valorização do nosso ofício como uma profissão, ainda nos deparamos com diversas hierarquizações dentro dela, considerando que encontramos outros subgrupos que também possuem outras hierarquizações. E se não somos orientados(as)(es) de forma humanitária e crítica e informados(as)(es) sobre as questões multiculturais, continuamos reproduzindo os mesmos discursos homofóbicos, machistas, racistas, etc. **(Mulher branca)**

Tal relato é interessante pois, de fato, existe a percepção de que as Artes seriam um campo no qual as pessoas seriam mais abertas, tolerantes e respeitadas. Contudo, todo espaço social está alheio aos choques e entrechoques culturais (CANEN, 2012), sendo necessário o posicionamento

constante contra os diferentes tipos de preconceitos e discriminações. Concorda-se com a cursista que uma mudança efetiva só poderá ser verificada por meio desse posicionamento multicultural e crítico.

4.5.3 Preconceitos sentidos e/ou relacionados

Na análise dos diários de bordo, também foi possível identificar outras experiências vividas pelas(os) cursistas, contudo, algumas delas se destacam por serem situações de preconceito sentidos pelas(os) próprias(os) cursistas. Chamou a atenção que tais relatos emergiram quando as(os) cursistas perceberam que outros grupos culturais também sofrem preconceito, logo, para as(os) cursistas, foi possível fazer uma relação entre o preconceito que o outro sofre com suas próprias vidas.

Esse assunto é muito relevante e me trouxe muita reflexão, pois realmente vemos ainda nos dias atuais pessoas sofrendo violência e que escolhem esconder sua religião para segurança. Eu passo por algo similar por ser Rosa Cruz, apesar de não ser uma religião. Então, tomo precauções para quem revelo minha filosofia de vida. E infelizmente, já ouvi relatos de alguns colegas que sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação e de se sentirem de alguma forma em situação de perigo por ser Rosa Cruz como eu. E também conheço pessoas de diferentes religiões que sofrem esta perseguição. **(Pessoa agênera)**

O trecho acima foi escrito tendo como base as aulas do encontro sobre diferenças religiosas, cujo foco foi o candomblé. Em inúmeras oportunidades do encontro, foi pontuado a situação de racismo religioso vivida por candomblecistas na contemporaneidade. Nesse contexto, a cursista indicou que teme sofrer algo semelhante, por participar de um grupo exotérico.

Argumenta-se que essa reflexão empreendida pelo curso é importante, pois tem o potencial para criar o sentimento de empatia entre as pessoas, que embora sejam diferentes, experimentam situações de preconceito semelhantes – todavia, em diferentes medidas. Destarte, por meio de um currículo multiculturalmente orientado, os indivíduos podem criar laços de solidariedade e, desse modo, lutar contra o preconceito direcionado ao outro, por também sofrerem com esse mal em seu cotidiano.

Outro cursista também diz ter experimentado situações desagradáveis por conta de questões religiosas.

Logo o primeiro ponto abordado, foi o que mais me chamou atenção durante esta aula, o relato do Prof^o Renan Santiago, que esclareceu o ocorrido durante a compra de um instrumento em uma loja de artigos religiosos, no qual foi vítima de preconceito e comentários e olhares maldosos. Esse fato me remeteu à infância, quando eu era levado à Sinagoga pelos meus pais (sou judeu messiânico). Senti na época a mesma sensação relatada pelo Prof^o Renan Santiago - olhares de julgamento, e na escola inclusive sofria ataques de pessoas que falavam que nós (judeus) havíamos matado Jesus Cristo. Concordo com a fala do Professor Renan Santiago em relação à Escola – que deveria ser Laica - e isso quer dizer também que é diferente de ser atea. As escolas deveriam promover o diálogo entre as religiões como foi dito, havendo assim espaço para todas. Há que se falar também, que no meu período de estudante, havia a aula de religião. Esta era dividida em duas classes - Católicos e Protestantes (batistas, metodistas, presbiterianos...), assim eu era obrigado a assistir às aulas com o grupo protestante, pois não havia aulas sobre o Judaísmo na escola. Por fim, a aula foi uma importante ocasião para esclarecer e entender um pouco sobre como a religião é vista na educação e como podemos mudar isso. Concluindo, foi um evento muito importante pelas reflexões que causaram. **(Homem branco)**

Semelhantemente à cursista adepta à filosofia rosacruziana, um cursista judeu também relacionou o preconceito sofrido por candomblecistas com a sua vida pessoal. Nesse relato, chama a atenção como a questão dos problemas acarretados pela hierarquização cultural que influencia o âmbito religioso adentra os muros escolares, tendo em vista que o cursista afirma ter sofrido ataques na escola e, além disso, ter sido obrigado a assistir aulas de ensino religiosos de uma religião que não professa.

Muitas pesquisas têm problematizado o ensino religioso e a questão da laicidade na escola. Selles *et al.* (2016), por exemplo, narra que a disciplina de ensino religioso, que é amparada pela LDBN/96, foi introduzida no estado do Rio de Janeiro como uma forma de se combater mazelas sociais como a violência, a corrupção e a imoralidade.

Contudo, tal disciplina tem sido utilizada como forma de proselitismo religioso, indo, desse modo, contra o princípio da laicidade da educação pública. Caputo (2012), que entrevistou diferentes professoras(es) dessa disciplina no Rio de Janeiro, percebeu que a grande maioria se tratava de cristãos que, deliberadamente, se utilizavam do espaço escolar para, única e exclusivamente, transmitirem os ensinamentos a sua doutrina religiosa.

Recorda-se que, assim como está expresso no relato do cursista, a laicidade não é verificada quando se “exclui” as religiões das escolas. Ora, a espiritualidade é um construto da identidade, logo, é impossível que tal tema não apareça, de forma explícita ou implícita, nas instituições

escolares, logo, deixar de se discutir a questão apenas mascarará as relações de poder e fortalecerá as hegemonias. Nesse sentido, o princípio da laicidade só é respeitado quando diferentes religiões perpassam igualmente o espaço escolar, o que possibilitaria que o ensino religioso fosse um espaço-tempo propício para discussões sadias que poderiam diminuir as intolerâncias religiosas dentro da escola e da sociedade, mas, em geral, ele acaba se tornando puro e simples proselitismo religioso.

Destaca-se que esse tipo de discussão sadia sobre as diferenças religiosas pode ajudar a diminuir barreiras entre as pessoas, como se percebe em um trecho da avaliação de uma cursista que, mesmo sendo cristã, expressou respeito pela cultura e musicalidade candomblecista, principalmente, no que se refere às contribuições que tal cultura proporcionou na música popular brasileira.

Gostei bastante também da parte mais relacionada à música, pois há muito preconceito sobre alguns gêneros músicas pela sua origem (principalmente quando se trata de música popular brasileira), todavia, independente da minha religião, a forma como a música é feita, toda sua construção através da história e culturas, a fazem mais preciosa, a música traz muita diversidade consigo.
(Mulher branca)

No tocante ao gênero, uma cursista identificou-se com a aula, expressando que também sente as opressões que a mulher sofre na sociedade.

Nesse dia, abordamos questões voltadas ao gênero e a sua relação com o ensino de música. É um tema que sempre me despertou muito interesse, não apenas pelo vontade que tenho em dialogar e compreender mais a fundo essas questões voltadas para o ser humano, que ao serem estudadas, nos tornam pessoas mais esclarecidas e inclusivas, mas também por ser mulher e ainda fazer parte de muitas repressões na sociedade atual, ainda influenciada pelo patriarcado
(Mulher branca)

Tendo como base o exceto supracitado, destaca-se que, embora metade das pessoas que concluiu o curso seja formada por mulheres, esse foi o único relato em que uma delas afirmou sofrer com o patriarcado. O que se pode concluir com isso? Estariam as pesquisas equivocadas? O machismo não é tão opressivo como Louro (2014) afirma?

Não se pretende tecer qualquer argumento dentro dessa linha de pensamento. Pelo contrário, se afirma que o machismo e o patriarcado são estruturas tão sólidas na sociedade que, muitas vezes, são naturalizados e passam despercebidos, inclusive, por professoras. Pode-se também hipotetizar que, como não havia a obrigatoriedade de se relacionar o curso com suas

vidas, a maioria das cursistas preferiu assim não proceder, talvez, por ser um assunto delicado, que causa dor.

Por fim, após o encontro sobre gênero, um cursista homem também expressou perceber o machismo na sociedade e na Música e, de forma empática, afirma estar buscando se desconstruir.

Logo após o almoço me deparei com a apresentação das meninas [do Quarteto Nina's]. Tenho poucas alunas, e sinto dificuldade com o vocabulário, assim como repertório, já que estou imerso em uma cultura que exclui e abafa o nome delas. Eu também sou parte disso, e tenho buscado formas de evoluir. As meninas foram ótimas, o repertório me trouxe memórias, e foi bom saber que eram músicas compostas por mulheres. Elas parecem ser humildes e talvez com o tempo percebam que são ainda mais gigantes (Escrevi em fluxo). **(Homem pardo)**

Relatos como esse confirmam a percepção de hooks (2000), de que discussões relacionadas a gênero são para toda a sociedade, inclusive, os homens. Nesse sentido, percebe-se as potencialidades de um currículo multicultural em corroborar para que diferentes pessoas, inclusive, aquelas que cujo marcador identitário seja normativo, reflitam sobre questões relacionadas às diferenças e às desigualdades.

4.5.4 Cessão da voz

Em diferentes diários de bordo, foram verificados trechos que versavam sobre questões relacionadas a cessão da voz para pessoas que, historicamente, são silenciadas, inclusive, no âmbito da educação.

Recorda-se que um dos desafios identificados na pesquisa foi o fato de o pesquisador abordar temas sobre os quais não possui lugar de fala, ou seja, ele ensinou sobre gênero, sexualidade, etnia e religiosidade sem ser mulher, homoafetivo, indígena ou candomblecista, respectivamente. Esse desafio teórico-metodológico foi superado, tendo em vista que o pesquisador realizou entrevistas com pessoas de identidades subalternas e, diretamente dessas entrevistas, identificou princípios norteadores para embasar a sua prática docente no curso e discutiu tais princípios com as(os) cursistas.

Assim sendo, a maioria das reflexões cunhadas pelas(os) cursistas foram escritas no contexto de que o pesquisador iniciava as aulas anunciando o seu lugar de fala e explicando que só estava ensinando sobre esses assuntos pois se propôs a aprender diretamente com pessoas cujas

identidades são historicamente marginalizadas e oprimidas, além de ter lido trabalhos escritos por outras pessoas nessa condição.

Nos trechos a seguir, essa atitude foi elogiada por uma cursista e um cursista.

Mais uma vez começamos refletindo sobre o lugar de falar de não sermos indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados, mas em situação de professores ou professoras, nós mesmo que privilegiados podemos trazer e somar com debates ou conteúdos, nos desconstruindo e respeitando a raiz desses povos. "Dando voz a quem tem direito". **(Mulher branca)**

Achei importante o momento que o palestrante do curso menciona sobre a questão do curso ser ministrado por um homem. Foi mencionado que não haveria problema, segundo a opinião de mulheres que estudam o tema, [caso] seguisse alguns requisitos em sua fala. Tenho a mesma opinião. Até porque se um homem está falando, baseado no que uma mulher escreveu, é um homem que fala junto com uma mulher. E essa é a melhor maneira de resolver todo o problema, com os dois gêneros em parceria, não em oposição. Respeitando e buscando recuperar o "lugar de fala" usurpados no passado, claro. **(Homem branco)**

Recorda-se também que após esse momento inicial, ainda antes de iniciar o ensino das questões teóricas, havia um momento no qual o pesquisador permitia que as pessoas presentes, cuja identidade estivesse sendo abordada na aula, falassem livremente sobre como se sentem na sociedade, sobre quais são os desafios diários que enfrentam, sobre o que gostariam que outras pessoas soubessem, entre outras questões.

Essas dinâmicas eram feitas em concordância aos princípios norteadores identificados nas entrevistas, sobretudo, aquela feita com Leonardo, na qual a importância de a(o) docente ministrar aulas horizontais e dialógicas, fugindo da pedagogia bancária denunciada por Paulo Freire (1996) foi destacada. Além disso, Canen e Moreira (2001) expressam a importância do diálogo para a educação multicultural. Esse elemento também apareceu em alguns diários de bordo.

Achei muito interessante a abordagem da palestra, pois o tema foi exposto de forma muito clara e tranquila pelo palestrante, também, permitindo que os ouvintes tivessem voz podendo expor suas experiências e conversar sem medo de sofrer algum tipo de preconceito. **(Mulher Branca)**

Assim como a primeira palestra, o tema foi abordado de forma muito respeitosa e o momento "Dando voz a quem tem direito" me chamou muito a atenção

nestas palestras, pois muitas vezes participamos de diversas palestras/eventos em que o ouvinte não recebe um momento para expor seu ponto de vista, experiências por quais já passou ou fazer algum comentário sobre o tema apenas para acrescentar o que o palestrante está abordando, então isso me chamou muito a minha atenção. **(Mulher Branca)**

Semana passada, lembro de você, Renan, ter pontuado claramente a "escuta" como função primordial do trabalho das(os)(es) musicistas(es). **(Mulher branca)**

De fato, algo em comum entre as identidades que foram destacadas no curso é que elas são historicamente silenciadas na sociedade, inclusive, nas escolas e nos currículos prescritos, foi acertada. Espera-se que as(os) cursistas tenham captado essa mensagem e possam também fazer o mesmo com suas classes, visto que um passo importante em direção à equidade e à justiça social, cognitiva e curricular entre as(os) diferentes se dá quando todas(os) podem falar e ser ouvidas(os), principalmente, as identidades oprimidas.

Recorda-se que o direito a voz só é, de fato, contemplado se, juntamente com ele, vier a capacidade do(a) outro(a) ouvir quem está falando, pois de nada adiantaria se todos(as) falassem ao mesmo tempo. Isso não se constituiria em um diálogo. Nesse sentido, enquanto pessoas em situação de opressão social falam, quem tem algum lugar de privilégio na sociedade precisa parar para escutar e aprender. Esse exercício do ouvir também esteve presente nas avaliações.

Hoje eu me senti no dever de escutar. Me conectei na escuta e nas reverberações internas. Nós seres humanos somos preenchidos de ideais conservadores e que mesmo que quebrems, ainda resta sempre umas gotas. Por isso, o silêncio na aula de hoje [sobre gênero] foi tão necessário. Assim pude perceber que como homem hétero cis, e mesmo que disponível aos novos ideais, e nomes, me vejo tão prematuro na imensidão da diversidade. Sempre respeitando, mas com aquele olhar de quem vê coisas novas. Fui almoçar pensando em como deve ser difícil lidar com essas experiências em uma sala de aula. **(Homem pardo)**

Fechando essa categoria, emerge um excerto polêmico, no qual o cursista, apesar de valorizar a questão da cessão de voz, reflete sobre a possibilidade do conceito de lugar de fala estar sendo usado como uma espécie de *argumentum ad verecundiam* que acaba por inviabilizar o diálogo e impor novos silenciamentos.

Considero importante compreender as questões ligadas aos movimentos que lutam contra diferentes tipos de preconceito. Mesmo assim, às vezes percebo alguns descasos. Há pessoas que ao invés de explicar, simplesmente utilizam o

argumento do "lugar de fala" para declarar quem tem razão ou não. Se não fosse a falta de curiosidade, os que fazem isso saberiam que alguns autores que escreveram sobre esse conceito de "lugar de fala" não concordam com essa abordagem. Pois a ideia é dar lugar de fala a todos de forma igualitária, não de omitir a fala de alguém. **(Homem branco)**

De fato, como expresso no texto supracitado, Ribeiro (2017), uma mulher negra, indica que “todo mundo tem lugar de fala”, ou seja, todas(os) são convidadas(os) a participarem de discussões sobre justiça social, e “falar a partir de determinados lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de sua localização, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (p. 84). Em suma, o lugar de fala é um lugar democrático, e, por isso, não deve novos silenciamentos, mas sim propiciar o diálogo. Somente incluindo pessoas com identidades consideradas normativas em debates sobre diferenças será possível propiciar que tais pessoas (re)pensem o seu lugar e o seu posicionamento político.

4.5.5 Sensibilização às diferenças

Muitas(os) cursistas também indicaram em suas avaliações que, por intermédio do curso, passaram a entender melhor a situação de opressão de pessoas subalternas, entendimento esse que parece ter levado algumas(alguns) cursistas a um estado de sensibilização em relação às diferenças. Recorda-se que proporcionar tal sensibilização é um dos objetivos da educação multicultural (CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN, 2012; IVENICKI, 2018).

No que se refere aos trechos que expressam sensibilizações culturais relacionadas ao gênero, foi percebido que vários excertos das avaliações discorriam sobre a questão da transgeneridade.

Eu achei muito interessante o que a Vivian compartilhou conosco. Me fez refletir bastante, além de trazer revolta pelas discriminações, pelos preconceitos e as violências que ela sofreu. Acredito que não existe voz de acordo com o gênero de uma pessoa e sim a região que ela consegue fazer e que é própria dela. Achei uma linda lição de coragem e de conquista. **(Pessoa agênera)**

Infelizmente observei algo que me chamou especial atenção, no que tange ao tema dos desafios no qual as mulheres trans têm que enfrentar na sociedade brasileira, questões que para outros podem parecer tão simples - como a questão do banheiro por exemplo - que na verdade são verdadeiros empecilhos. Questões como a transfobia e o mesmo acesso à educação e ao mercado de trabalho

devem ser observados com especial atenção, como foi abordado em aula.
(Homem branco)

Em geral, percebeu-se como positivo incluir a temática da transgeneridade no curso, visto que a entrevista feita com a Natália e a aula dada pela Vivian possibilitaram o primeiro contato que muitas(os) cursistas tiveram com pessoas trans. A participação da Vivian foi elogiadíssima e os excertos acima são só alguns dos vários que comentaram positivamente a participação. Argumenta-se, portanto, que a sensibilização cultural é mais efetiva quando se tem um contato direto com as diferenças. Por meio dessa interação, as(os) cursistas entenderam algumas das demandas das pessoas trans e mostraram-se mais dispostas(os) a ministrarem um ensino de Música que valorize as diferentes identidades de gênero.

Semelhantemente, o encontro sobre religião possibilitou também que certas(os) cursistas também fossem sensibilizadas(os) em relação às demandas das(os) candomblecistas.

No vídeo sobre religião vemos como os ritmos afrodescendentes ainda são confundidos com práticas religiosas? Certamente há vários ritmos, como o ijexá por exemplo, que realmente são oriundos de toques para orixás, mas negar o estudo de um ritmo porque ele tem origem religiosa não é pensar o ensino da música de forma plural. **(Mulher parda)**

De fato, muitos “ritmos afrodescendentes” são práticas religiosas, mas isso não deveria impedir que tais ritmos estejam presentes em aulas de Música, tendo em vista que músicas sacras cristãs são ensinadas e aprendidas em escolas e universidades, sem maiores problemas. Esse tratamento diferenciado apenas reforça que, na verdade, as músicas de terreiro perpassam com menos frequência os currículos escolares por conta do racismo religioso, epistêmico e cultural que ainda persiste no Brasil.

Também houve avaliações de cursistas que expressaram sensibilização em relação a questões relacionadas às diferenças de sexualidade.

Na aula sobre sexualidade e ensino de música, foi bem interessante pois informações o qual nunca tinha parado para analisar foram passadas e como realmente até mesmo na música existem certos tabus em questões de um profissional ter uma orientação sexual "diferente" ou fora do “comum”. Observamos a falta de representatividade nas músicas, onde vemos poucas músicas militando este ato sobre a sexualidade e sua diversidade. diversidade Vimos cantores LGBTQ+ podem sim serem grandes intérpretes da música e também tem a capacidade de compor músicas de grande potência para o repertório brasileiro. **(Mulher branca)**

Tais pontos levantados pela cursista foram emergiram no curso quando foi discutido o artigo de Oliveira e Farias (2020), texto identificado na revisão bibliográfica descrita no capítulo II. Essa pesquisa expõe, justamente, como a heteronormatividade da sociedade influencia no ensino de Música, ocasionando episódios de heterossexismo nas escolas e universidades, que vão desde a falta de representatividade de estudantes LGBTQ+ até as violências moral, sexual e física.

Por advento do encontro sobre raça, um cursista pôde refletir sobre a baixa quantidade de docentes negras(os) que passaram por sua vida, levando-a a entender que o racismo também está presente nessa escassez que, grita, de tão silenciosa que é.

Levantei um questionamento também, acerca da quantidade de professores afrodescendentes nas redes de ensino público e particular. Pude contabilizar somente 3 desde o ensino fundamental, médio e ensino superior. O professor confirmou também que tivera poucos professores negros em sua vida estudantil.
(Homem branco)

Vários trabalhos indicam que pessoas negras têm menos acesso ao ensino superior em comparação a pessoas brancas (LIMA; PRATES, 2015; RIBEIRO *et al.* 2015; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Para ser professor(a) é necessário ter uma graduação, nesse sentido, a falta de inclusão de pessoas negras no ensino superior acaba se refletindo no número de docentes negras(os) presentes nas escolas e universidades. Contudo, seria desonesto não citar que a política de cotas raciais tem feito seu papel na tentativa de se reverter esse quadro, mais, o caminho a ser percorrido não é curto (VALENTIM, 2006).

A presença de professoras(es) negras(os) nas escolas e universidades é indicado como algo importante para a superação das desigualdades raciais na sociedade (MOULE, 2008), contudo, é interessante ressaltar também que as(os) professoras(es) negras(os) que conseguem romper com essa barreira, tendem a sofrer preconceito nas escolas, seja das(os) responsáveis pelas crianças, como das(os) próprias(os) estudantes. Em suma, argumenta-se que um currículo multicultural mostra potencialidades para também sensibilizar pessoas brancas em relação as demandas das(os) negras(os).

4.5.6 Alegria e esperança

Esses relatos de sensibilização cultural, que ocorreu quando as(os) cursistas perceberam de forma mais direta a opressão vivida por diferentes grupos identitários, trazem consigo

sentimentos de pesar e tristeza, advindos quando se entende a realidade do próximo. Todavia, não se argumenta que um currículo multicultural apenas instigue esse tipo de sentimentos, tendo em vista que várias(os) cursistas indicaram ter sentido gáudio, contentamento e esperança no decorrer do curso.

Trazer aulas como essas, me fazem sentir uma pontada grande de alegria, porque sim, já temos profissionais no mercado que estão dispostos a desconstruir, dialogar, escutar, respeitar as diferenças culturais que existem, principalmente num país como o nosso. **(Mulher branca)**

Por fim, as apresentações foram uma parte especial do evento. Pude sentir uma certa ancestralidade pulsando um pouco em mim. Concluindo, foi um evento brilhante, e a questão da possibilidade de realização de matrimônio¹⁸⁴ achei muito especial. **(Homem branco)**

Esse dia começou muito enriquecedor, ouvindo o coral Guarani Mbya tocando e cantando. Fiquei muito feliz em conhecer um pouco mais sobre a cultura da aldeia de Bracuí. Percebo o quanto seria potente se a sociedade colocasse como prioridade conhecer e acolher melhor as diferentes etnias e suas respectivas culturas, já que isso faz parte crucial da nossa história. **(Mulher branca)**

Por fim, uma parte especial do encontro para mim, ocorreu no momento da apresentação musical. O Concerto Didático do Quarteto de Cordas Nina's, sem dúvidas foi um dos pontos altos do evento. Fiquei encantado com o arranjo da canção "Ovelha Negra" de Rita Lee - que confesso ser um grande fã e sendo essa canção uma das minhas favoritas. Concluindo, foi um evento de muita troca de idéias, informações e músicas. **(Homem branco)**

Emerge como importante a questão de várias(os) cursistas terem expressado sentir alegria em aulas multiculturais porque muitos dos conteúdos tratados, como racismos, sexismos, heterossexismos, xenofobias e intolerâncias religiosas, são pensados e podem trazer às(aos) discentes sentimentos ruins. Perceber que aulas multiculturais também podem trazer sentimentos positivos, sobretudo, a alegria. Relacionando prática educativa, alegria e esperança, Freire (1996, p. 26) afirma que

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que não tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir

¹⁸⁴ O cursista se refere ao fato de uma outra cursista ter perguntado ao professor indígena, na ocasião do concerto didático feito pelo coral indígena da aldeia Sapukai de Bracuhy, se era possível ela se casar na aldeia. O professor confirmou era possível e já fora realizado um matrimônio de *jurua kuery* outrora.

aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.

Com base no exposto, argumenta-se não somente que uma educação multiculturalmente orientada tem potencial para criar sentimentos de alegria e esperança nas(os) educandos, mas também que ela deve criar tais sentimentos, o que permitiria fugir pessimismo relacionado às denúncias das práticas discriminatórias. Em outros termos, juntamente com tais denúncias, a(os) docente deveria levar as(os) estudantes a terem esperança de dias diferentes e melhores.

Uma educação que crie momentos de alegria é importante, porque a opressão constante e o exercício da militância são árduos, e o cansaço proporcionado causa ainda mais opressão às pessoas subalternas.

Foi muito importante acompanhar o trabalho, a vida e a militância da Vivian Fróes, mas adoraria poder viver num espaço que não teríamos que ser militantes mais. A militância é um estado de alerta. E é maravilhoso que ela exista, mas só existe, porque muita coisa está fora da ordem. **(Mulher branca)**

Nesse contexto, é importante que a educação multicultural se efetue tendo como base em um otimismo crítico, que não negue as desigualdades ou que fuja do combate aos diferentes tipos de preconceitos e discriminações, mas que também crie esperança sobre possibilidade de dias melhores. Afinal de contas, é para isso que a luta é empreendida.

4.5.7 Alargamento de horizontes culturais

Também foi possível perceber que diferentes cursistas tiveram um contato mais aprofundado ou até mesmo o primeiro contato com outras culturas por meio do curso, sobretudo, a cultura indígena e a candomblecista. Pode-se afirmar, nesse contexto, que os horizontes culturais delas(es) foram alargados, visto que conheceram novas formas de existência. Recordase que, segundo Santiago e Monti (2016) e Santiago e Ivenicki (2018) a ampliação dos horizontes culturais das(os) estudantes é um dos objetivos de uma educação musical multicultural.

A maioria das(os) cursistas expressou nunca ter tido contato com a cultura indígena anteriormente. Segue alguns trechos dos diários de bordo que isso indicam.

Esse foi o tema mais distante da minha vivência. Nunca trabalhei essa temática [fala da temática indígena]. Achei super rica a questão da criação de instrumentos, a relação dos sons com a natureza. Muito triste que os instrumentos estão deixando de ser fabricados. Se a lutheria dita "tradicional eurocêntrica" já é rara, imagina do luthier da floresta¹⁸⁵. **(Mulher branca)**

O terceiro encontro, até o momento, foi o de maior relevância e descobertas para mim. Pude entrar em contato com uma nova cultura e aproveitar para conhecer mais a respeito. Mais uma vez, não há reclamações, ou colocações a respeito, fico feliz pela oportunidade e espero poder me desenvolver mais e mais com os encontros deste curso. **(Homem branco)**

Na aula sobre etnia foi uma das aulas mais interessantes a qual me identifiquei bastante, pois vi quão diverso é o mundo da música e como ela engloba pessoas de várias raças, culturas e de forma diferente porém conseguimos identificar a essência da música em cada detalhe seja na forma de canto, dança etc. Dentro da apresentação conseguimos ver um pouco sobre o dia a dia deles, os instrumentos, a maneira de como eles cantam, ensaiam. Dentro disso, vimos quão importante é a inclusão do ensino de música indígena nas escolas para os alunos, além de conhecer a música dentro de uma cultura diferente, conhece melhor a cultura, as tradições, a vivência e a importância da criança compreende mais a fundo cada detalhe do povo indígena. **(Mulher branca)**

O fato de muitas(os) cursistas conhecerem nada ou muito pouco da temática indígena pode ser problematizado, tendo em vista que o curso atendeu a professoras(es) de Música. Partindo do fato de que a Lei 11.645/2008 estabelece que a cultura e história indígena deve ser ensinada nas escolas, questiona-se como isso poderá se dar se as(os) professoras(es) não estão sendo devidamente instrumentalizadas(os) para fazer cumprir tal lei. Nesse sentido, o curso Música(s) no Plural!, mesmo que minimamente, contribuiu para diminuir essa lacuna da formação de professoras(es), já denunciada em Santiago (2017).

Por intermédio do curso, também foi possível ampliar os horizontes culturais das(os) cursistas em relação a cultura candomblecista, como se percebe analisando os fragmentos abaixo.

Eu aprendi bastante sobre o tema [candomblé], pois como eu tenho minha crença, aceito e respeito tranquilamente qualquer escolha do meu próximo, [mas] nunca me preocupei muito em estudar a fundo os temas abordados pelo palestrante, então tem me acrescentado muito conhecimento sobre os tópicos

¹⁸⁵ A cursista se refere ao fato de os Guaranis Mbya da aldeia Sapukai de Bracuhy estarem perdendo a tradição de construir seus próprios instrumentos. De fato, com o passar dos anos, o conhecimento indígena está sendo perdido, mas, em outras aldeias, existem movimentos para se resgatar essa sabedoria. No vídeo a seguir, indígenas Guaraní Mbya de São Paulo buscam preservar a tradição de construir a *rawe*. https://www.youtube.com/watch?v=J6fnCLy6nbs&ab_channel=Jaragu%C3%A1%C3%A9Guaran%C3%A9 Acesso em 01/02/2021.

abordados, pois eu realmente nunca me dediquei a saber mais sobre os assuntos. **(Mulher branca)**

A aula sobre religiosidade do curso proporcionou-me conhecer mais a respeito da música, suas tradições e dinâmicas no contexto da religião (Candomblé). Há uma riqueza cultural que permeia toda a musicalidade brasileira na tradição musical do Candomblé, que infelizmente ainda é pouco estimulada nos ambientes de aprendizado musical. Existe uma necessidade de se divulgar e aprender mais a respeito da música nacional e isto é possível de diversas maneiras, das quais o aprendizado pelo contato com as tradições religiosa-musicais, possuem uma importância que ainda não é valorizada. **(Homem branco)**

Da mesma forma que foi possível problematizar o fato de muitas(os) das(os) cursistas terem tido o primeiro contato com a temática indígena no curso Música(s) no Plural!, mesmo existindo uma Lei que obriga que as escolas ensinem sobre a tal cultura, a mesma relação pode ser feita em com a cultura afro-brasileira, aqui apresentada por meio do candomblé. Recorda-se da existência da Lei 10.639/2003, que indica como obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira. Se as(os) professoras(es) de Música conheciam pouco ou nada de tal cultura, significa que essa Lei não está se fazendo valer a contento nos cursos de Licenciatura em Música.

Em suma, a ampliação de horizontes culturais proporcionada pelo curso Música(s) no Plural! parece indicar que políticas curriculares importantíssimas para a causa do multiculturalismo não estão sendo devidamente tratadas na formação inicial de professoras(es) de Música. Portanto, para que seja observado o ensino das culturas e musicalidades indígenas e afro-brasileiras nas escolas regulares, se faz necessário que esse tema seja, primeramente, presente nos cursos de Licenciatura em Música ou que haja mais cursos para formação continuada dos professoras(es) com caráter semelhante do apresentado pelo Música(s) no Plural!

4.5.8 Interseccionalidades

Outro tema que recorrentemente apareceu nos diários de bordo é a questão das interseccionalidades, isso é, a percepção de que os marcadores identitários não são unidades separadas, mas sim que eles se fundem e tensionam a identidade, criando relações de poder mais

complexas e profundas. Como exemplo, não é o mesmo afirmar-se como mulher ou como mulher negra (AKOTIRENE, 2018; MIRANDA; MARCELINO, 2015).

Nos diários de bordo, notou-se que a maioria dos textos com caráter interseccional discorriam sobre a questão da mulher indígena. É interessante ressaltar que, no início do curso, no encontro sobre gênero, foi problematizada a questão de certos instrumentos serem socialmente classificados como masculinos ou femininos (ALMQVIST; HENTSCHEL, 2019; GÜRGEN, 2016; HALLAM *et al.*; 2008; HO, 2003; KELLY; VANWEELDEN, 2014), mas, um mês depois, no encontro sobre etnia, foi pontuado que na cultura Guarani Mbya existem instrumentos masculinos e femininos (MARTINS, 2015; SOUZA, 2020, TIMÓTEO, 2020).

É interessante ressaltar que instrumentos musicais são associados a homens e a mulheres de forma ritualística nessa cultura, visto que, segundo Souza (2020), meninos e meninas ganham instrumentos diferentes ao nascerem. Os meninos ganham um par de clavas chamada *popygua*, que, juntamente com o arco, são símbolos de masculinidade. Já as meninas são agraciadas com um pedaço oco de bambu, utilizado como instrumento musical, chamado de *takuapu*, que, juntamente com o balaio (*ajaka*), são símbolos da femininidade.

Essa divisão chamou a atenção de algumas(alguns) cursistas.

Em meio à tanta informação e beleza do local da transmissão, pude observar algo curioso para mim. O fato de que alguns instrumentos típicos dos indígenas, eram destinados à executores homens e outros às mulheres. Isso me lembrou um trabalho que fiz há alguns anos na matéria História da Música, com a professora Paraguassú Abrahão, no qual foi abordado a história da música hebraica. Nesta ocasião, no que tange à execução de instrumentos, alguns também eram separados para execução de homens e mulheres - e outras culturas repetiam-se nesta prática, como foi apontado durante o semestre daquele ano. **(Homem branco)**

Interessante a divisão dos instrumentos por gênero. É interessante pois tivemos essa reflexão na aula de gênero, que não deveria haver essa divisão dos instrumentos. Porém quando falamos de povos indígenas temos que ter esse respeito. **(Mulher branca)**

De fato, quando analisamos a questão, o fato de ser ensinado que existe divisão sexual dos instrumentos musicais na cultura Guarani Mbya após algumas semanas de um encontro no qual essa divisão foi criticada parece ser algo paradoxal, contudo, não o é quando se analisa a questão interseccionalizando os marcadores gênero e etnia. Apesar de não ter sido expresso nos diários de bordo, na aula com o alagbé Kaió também se foi pontuado o fato de mulheres não poderem tocar

instrumentos no candomblé Ketu, mas poderem assumir outras funções na hierarquia dos terreiros.

Primeiramente, argumenta-se que o encontro sobre gênero, no qual essa divisão foi criticada, discorreu sobre a situação de mulheres na sociedade ocidental e contemporânea, no qual a divisão sexual de instrumentos acaba sendo uma construção cultural imposta pelo patriarcado e por diferentes estereótipos de gênero que oprimem as mulheres, por exemplo, mulheres não devem tocar guitarra por essa ser um instrumento “agressivo” e mulheres precisam demonstrar delicadeza.

Entretanto, no que se refere à cultura Guarani Mbya, existe uma outra lógica na questão da divisão sexual dos instrumentos musicais, que se baseia na cosmovisão e espiritualidade Guarani, e não no patriarcado tradicional. Nesse sentido, quando se analisa a questão, percebe-se que essa divisão não se constitui em uma forma de opressão, visto que essas mulheres, de forma geral, sentem que estão obedecendo ordens transcendentes e superiores ao não empreenderem atividades “masculinas”. Em pesquisa realizada com candomblecistas que fazem culto aos *Égún*¹⁸⁶, Caputo (2012, p. 151) traz a seguinte explicação:

O poder no culto aos *Égún* é masculino. Só os ancestrais masculinos adquirem a forma de *Bàbá* (pai). Na hierarquia do culto só os homens podem ser sacerdotes. Algumas mulheres chegam a obter títulos importantes, mas jamais conhecerão os segredos do culto. Em geral, nas festas de *Bàbás*, elas cantam, batem palma durante toda a noite e ajuda na organização e cuidados da festa. O próprio barracão onde acontece as festividades é dividido ao meio por um muro baixo de madeira destinado a manter separados homens e mulheres. “nossa função é essa, assim aprendemos e assim fazemos, mas não nos sentimos inferiores, nosso papel é muito importante no terreiro”, diz Jaciara, mãe de Felipe.

Em outros termos, a divisão sexual nos terreiros não é algo que oprime as mulheres. Conjectura-se que o mesmo aconteça com as indígenas Guarani Mbya. Também indica-se que, em conversas informais com os indígenas na aldeia Sapukai de Bracuhy, embora essa divisão tenha sido confirmada, foi notado que, na aldeia em questão¹⁸⁷, algumas atribuições de papéis de gênero têm sido tensionadas, por exemplo, o fato de as mulheres terem participado do último festival de arco e flecha da aldeia. Por fim, destaca-se que, em outras aldeias Guarani Mbya, algumas mulheres tocam instrumentos masculinos. Destaca-se nesse contexto a musicista Tainara

¹⁸⁶ Recorda-se que no candomblé Ketu existem duas formas principais de culto, que são o culto aos Orixás, que, de forma superficial, seriam as forças da natureza, e os cultos aos *Égùns*, que são ancestrais divinizados.

¹⁸⁷ É importante frisar que o que ocorre nessa aldeia em questão não necessariamente expressa o pensamento geral de toda a etnia Guarani Mbya.

Takua¹⁸⁸, que se apresenta cantando músicas da sua etnia e tocando o *mbaraka*, um instrumento considerado masculino.

Por fim, ainda em uma outra conversa informal com um indígena dessa aldeia, ele afirmou que essa divisão é apenas para as(os) indígenas, logo, não indígenas que estejam aprendendo sobre a cultura Guarani Mbya não precisam reproduzi-las. Em outros termos, é importante que a(o) docente frise que, na aldeia, existe essa divisão e também presente aos(às) estudantes o porquê dela, mas não é necessário impedir que um menino ou menina não indígena deixe de experimentar dado instrumento por conta do seu gênero. Contudo, essa observação foi obtida com um único indígena de uma das várias aldeias Guarani Mbya existentes. Muito provavelmente, existem indígenas que pensam diferentemente, até porque, tais instrumentos são deveras sagrados na cultura em questão.

Também houve excertos que relacionavam gênero, classe e raça, como se observa a seguir:

De qualquer maneira, acho importante reconhecer que dentre as repressões que já vivi e ainda vivo como mulher, ainda sou parte privilegiada, considerando o fato de ser uma mulher cisgênera, branca, nascida em uma família socialmente mais aceita e menos prejudicada pelos padrões. Por fazer parte do meio artístico desde muito pequena, sinto que fiz parte de núcleos mais voltados ao coletivo. Mas efetivamente só percebi uma grande mudança, quando estudei em uma escola estadual do Rio de Janeiro e pude ver a diversidade de pessoas, realidades sociais, culturais, no meu dia-a-dia. **(Mulher branca)**

É interessante como a cursista, sem negar a opressão que sofre por ser mulher, admite que tem privilégios por ser branca e por ser economicamente estável, diferenciando-se de mulheres negras e/ou de classe popular. Não esteve presente no excerto, mas ela também tem o privilégio de ser uma mulher cisgênera vivendo em um mundo transfóbico e cisnormativo.

Com isso, indica-se que se faz necessário um olhar interseccional dos diferentes marcadores, principalmente, raça e gênero, visto que, se assim não se proceder, não será possível compreender a contento como as diferentes estruturas de opressão perpassam as sociedades e os diferentes grupos que as compõem (AKOTIRENE, 2018).

Fechando a presente categoria, expressa-se que o pensamento interseccional também fortalece a necessidade de entendermos o feminismo como uma movimento social de caráter identitário plural (LOURO, 2014). Como as mulheres são diferentes e são atingidas por outras vias de opressão, como o racismo, a homofobia e a xenofobia; o papel do feminismo negro,

¹⁸⁸ Segue link para vídeo no qual Tainara Takua canta e toca o *mbaraka*: <https://youtu.be/yWgghoLRPY>

feminismo lésbico, o transfeminismo, o feminismo indígena, o feminismo islâmico, entre outras formas de feminismos, mostram-se relevantes para propiciar uma representatividade e resistência mais efetiva para um maior número de mulheres.

4.5.9 Aprendizado de conceitos

Tendo como base a análise dos diários de bordo, foi também possível perceber que, por meio do curso, várias(os) cursistas puderam aprender sobre conceitos acadêmicos, como crítica decolonial, termos relacionados a gênero e sexualidade, cultura, identidade, feminismo, entre outros. A seguir, seguem alguns dos muitos fragmentos nos quais as(os) cursistas apresentaram indícios de terem aprendido sobre conceitos relacionados ao multiculturalismo.

Nesta aula, consegui abrir minha mente referente a muitos fatores, como por exemplo a diferença entre cultura e identidade, pois muitos acham que a cultura é a identidade de um povo ou uma sociedade, sendo [que] ambas têm seu significado particular, embora lá na frente se encaixem. Com certeza é muito importante se falar sobre este tema. Eu ainda me confundia a respeito da diferença entre raça e etnia e foi bem esclarecedor
(Pessoa agênera)

Contudo, nesta aula podemos aprender , conhecer e entender melhor o movimento feminista de fato , pois infelizmente pessoas só focam nas partes mais radicais do feminismo e acaba passando uma imagem negativo em relação ao movimento e não param para analisar , pesquisar antes de sair falando o que bem entende. Nisso tudo, a aula foi interessante em questão de saber melhor significados de algumas siglas e entendimentos de certos tipos de gêneros o qual eu não tinha conhecimento e entendimento do que poderia ser e que para nós professores(as) é de suma importância entender melhor esse meio, pois estamos lidando pessoas de diferentes e diversificadas. **(Mulher branca)**

Nesta aula conseguimos ver a diferença entre cultura e raça que são significados e atos bem diferentes onde relata que cultura é o oposto do natural, é como se fosse um costume, uma doutrina que determinado povo começa a seguir a partir de um tempo, já raça é algo surgido de dados biológicos de um determinado povo. Dentro disso é importante ressaltar como o período colonial ainda perpetua sobre os dias e momentos atuais de nossa vida, vimos que a colonialidade deixou uma grande desigualdade, e com isso surgiam eixos de colonialidade como colonialidade do poder, do saber, do ser dentre outros, onde conseguimos vê a diferença de questões que o período colonial trouxe. Um assunto muito importante também foi pautado que foi o racismo onde foi aberto diversos tipos de racismos onde se é pouco conhecido, mas devia ser bem compreendido por todos. E no ensino de música não ficou de fora, neste quesito falamos em respeito dos estilos musicais onde prevalece a hiper valorização de

músicas clássicas, eruditas européias , músicas de “branco” como alguns dizem porém se esquecem ou simplesmente por falta de conhecimento , não sabem que alguns estilos bem conhecidos e requisitados foram feito e idealizados pelos negos como o *blues, jazz, rock, choro, tango brasileiro*, dentre outros. **(Homem pardo)**

Recorda-se que esses termos e conceitos já foram apresentados no capítulo I da presente tese, que apresentou o referencial teórico da pesquisa. No decorrer do curso, nas aulas teóricas ministradas pelo pesquisador, esse referencial teórico foi ensinado às(aos) cursistas, em aulas cujos temas eram propícios para a ministração do conteúdo – por exemplo, conceitos relacionados ao feminismo foram ensinados na aula sobre gênero.

Desse modo, conclui-se que um currículo multiculturalmente orientado também tem potencial de ensinar sobre termos e conceitos que, apesar de teóricos, podem nortear ações antidiscriminatórias no ensino de Música. Em outros termos, o curso parece ter possibilitado não somente a ampliação dos horizontes culturais das(os) estudantes, mas também um aprofundamento acadêmico.

4.5.10 Reflexões a partir dos conteúdos das aulas

Foi possível notar também que, por meio das aulas ministradas, as(os) cursistas puderam tecer novas reflexões sobre as temáticas estudadas, reflexões essas que não foram feitas pelo pesquisador durante o curso e que não têm relação com as experiências anteriores das(os) cursistas.

Dentro dessa categoria, diversos trechos dissertam sobre o tema da etnia, como, por exemplo, o excerto que vem a seguir.

Buscamos entender o conceito de algumas palavras indígenas e as diferenças entre os povos e as hierarquias. Um dos aspectos também de muita importância, é como podemos levar esse conteúdo para as salas de aula, pois sabemos da lei 11.645 que torna obrigatório o estudo de culturas indígenas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Descobri em minhas pesquisas que essa lei não engloba o sistema de ensino superior e fiquei me questionando os porquês. **(Homem pardo)**

Com base no extrato acima, pode-se perceber que esse cursista, ao se deparar com a temática indígena, empreendeu, por si só, uma pesquisa sobre a Lei 11.645/2008, chegando a uma constatação real que não foi discutida no encontro. De fato, a Lei em questão, não abrange o

ensino superior nem a educação infantil. Contudo, se a temática discutida na Lei não estiver presente na formação de professores(as), como elas(es) poderão se preparar para cumprir tal Lei, quando se tornarem docentes da educação básica? Emerge, desse fato, uma situação paradoxal.

A presente tese não busca analisar extamente “os porquês” dessa lacuna, visto que, para se resolver esse problema, seria necessário empreender uma nova pesquisa, contudo, indica-se como hipótese que se trata de uma “Lei tampão”, isso é, uma promulgação criada somente para silenciar sujeitos políticos que cobravam a presença dessa temática na escola. Provavelmente, quem a promulgou, não tinha o real objetivo de que o que está proposto no papel se tornasse realidade.

No que se refere a questões relativas à religiosidade, também foi perceptível que cursistas empreenderam novas reflexões, como, por exemplo, a que vem a seguir.

Entendi também a diferença de religião e religiosidade. Continuo achando que religiosidade é uma forma de nós seres humanos estragarmos a fé, seja ela de qualquer religião. E como vivemos em um mito de democracia racial e também religioso, percebemos como há diferenças nos tratamentos de cada religião dentro da nossa sociedade. Os ataques aos centros de umbanda e candomblé são um dos resultados desse mito. Nós não vemos pessoas atacarem igrejas católicas, queimando santas, invadindo missas. **(Homem pardo)**

O excerto acima torna-se interessante para se empreender uma análise visto que o cursista se apropria de um conceito discutido na aula – a saber, o mito da democracia racial - e tece um outro conceito: o mito da democracia religiosa. Embora exista o conceito de mito de estado laico (MOTA, 2018), que poderia sinonimizar com o mito da democracia religiosa, ele não foi discutido durante o curso, logo, o cursista chegou a um conceito semelhante via esforço próprio.

Embora a sociedade brasileira desfrute de uma pluralidade religiosa significativa e haja a teórica garantia de liberdade de crença expressa na Constituição de 1988, o tratamento oferecido a pessoas de diferentes religiões não é o mesmo e, de forma geral, professantes de religiões de matriz afro-brasileiras são as principais vítimas (CAPUTO, 2012). Argumenta-se com isso que existem evidência para se indicar que o Estado não é laico e que não existe uma democracia religiosa no Brasil, pois, embora não haja uma perseguição oficial ou legalmente embasada, pessoas que professam outras religiões diferentes do cristianismo podem sofrer com as mazelas da intolerância e do racismo religioso.

4.5.11 Lacuna do tratamento de questões multiculturais na escola e na universidade

Em diferentes excertos, foi percebido que as(os) cursistas afirmaram que temas de interesse do multiculturalismo pouco perpassaram as suas formações, seja essa aquela oferecida na universidade ou na educação básica.

A aula inaugural do curso Música(s) no Plural possibilitou-me um contato com o tema dos gêneros que, durante a licenciatura, não tive tantas oportunidades. Foi uma ótima oportunidade para (re)pensar este tipo de representatividade em minha prática como educador musical. **(Homem branco)**

Demorei muitos anos para ter contato com o tema da sexualidade de maneira aprofundada. Acho curioso, porque vim de uma experiência educacional super privilegiada e estudei por anos em escolas particulares, fazia cursos de música, teatro, esportes, etc. O que me faz pensar que o sistema “tradicional” de educação ainda foca numa educação não inclusiva, patriarcal e extremamente preconceituosa. **(Mulher branca)**.

Argumenta-se que a lacuna desses assuntos na formação de professoras(es) de Música já é algo denunciado por diferentes trabalhos, tais como Almeida (2009), Luedy (2011) e Santiago (2017). Argumenta-se que a falta de tratamento desses temas na graduação é extremamente prejudicial, pois acaba gerando um ciclo vicioso, no qual tais temáticas acabam não sendo discutidas no ensino de Música, porque as(os) professoras(es) não aprenderam sobre tais assuntos na universidade (SANTIAGO; IVENICKI, 2020)

No que se refere à falta de tratamento desses temas nas escolas, é interessante notar que, desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento oficial do Ministério de Educação, indicava que o tema Orientação Sexual e Pluralidade Cultural deveriam estar presentes em todas as disciplinas da educação básica. Contudo, o patriarcado e a colonialidade são tão fortes que, embora exista essa indicação, que é oriunda de uma entidade superior, muitas(os) professoras(es) não a conhecem ou têm dificuldade de implementá-la.

Nesse contexto, se faz necessária a presença de currículos multiculturalmente orientados, principalmente, na formação de professoras(es) de Música, pois a presença de tais conteúdos nas universidades pode reverberar na educação básica, mas, obviamente, também é desejável a própria educação básica tenha currículos multiculturais.

4.5.12 Manutenção (ou criação) de percepções equivocadas

Contudo, não se ignora que, embora tenha se buscado ministrar um curso que visasse desconstruir estereótipos e preconceitos, assim como ocorreu na análise das avaliações diagnósticas, percepções equivocadas sobre questões relacionadas às diferenças culturais foram mantidas mesmo após o curso.

No trecho a seguir, um cursista utilizou o termo “voz transsexual”. Todavia, na palestra sobre sexualidade e ensino de Música, a professora Vivian Fróes indicou que não existe um “voz trans”, visto que voz não tem gênero. O ideal, nesse contexto, seria falar sobre os cuidados necessários a voz de coatoras trans.

Achei muito enriquecedor adquirir os conhecimentos sobre a musicalidade específica de transsexuais. Apesar de ter algum conhecimento sobre as temáticas das causas de igualdade de gênero, sobre homofobia, nunca havia lido nada no contexto da educação musical. Não sabia, por exemplo, que havia uma técnica vocal específica para o registro da voz transsexual. **(Homem branco)**

Semelhantemente, houve equívocos pontuais, por exemplo, uma cursista que confundiu instrumentos Guarani Mbya com instrumentos da cultura negra. Possivelmente, esse equívoco ocorreu porque instrumentos indígenas, como o *mbaraka* e a *rawe* foram enfocados no início da aula de raça, pois não houve tempo para ensinar sobre como afinar tais instrumentos na aula sobre etnia.

No vídeo sobre raça achei bem interessante a adaptação dos instrumentos utilizados à uma diferente afinação, fugindo do padrão tonal a que estamos acostumados por conta da cultura branca ter sido institucionalizada em detrimento da cultura negra. **(Mulher parda)**

Embora o curso tenha possibilitado que cursistas aprendessem sobre conceitos teóricos, não se ignora que também tenha havido equívocos relacionados ao uso de conceitos. No excerto abaixo, por exemplo, percebe-se o uso do termo “gênero sexual”, que, na verdade, deveria ser identidade de gênero, visto que a cursista estava dissertando sobre tal tema. No mesmo excerto, percebe-se que a cursista usa o artigo masculino para identificar pessoas trans, o que também é equivocado.

O vídeo sobre gênero focaliza a importância dos educadores terem consciência de que existem diversas formas de identificação quanto ao gênero sexual, e isso pode ocorrer na sala de aula. O professor deve assegurar que os trans possam se expressar nas aulas de música com segurança e respeito, mesmo com o moralismo ainda vigente em muitas instituições. **(Mulher parda)**

Por meio desses exemplos, percebe-se, primeiramente, que um currículo multicultural não é alheio a falhas, tendo em vista que, embora ele tenha potencial para proporcionar a aprendizagem de novas práticas e o empreendimento de reflexões, é totalmente possível que as(os) estudantes sejam ensinados por meio de um ensino multiculturalmente orientado e, mesmo assim, mantenham ou construam novas percepções equivocadas em relação às diferenças.

Nesse sentido, emerge como extremamente importante as avaliações, pois, por meio delas, a(o) docente poderá analisar em que medida o processo de ensino e aprendizagem está sendo efetivo, bem como corrigir ideias equivocadas das(os) estudantes.

Ressalta-se que, no presente caso, todas as avaliações foram lidas e devolvidas para as(os) cursistas, com comentários e correções, logo, se não for possível desconstruir percepções equivocadas durante a ministração das aulas, haverá a possibilidade de assim se proceder em um segundo momento.

4.5.13 Dúvidas e críticas

Por fim, chega-se à última categoria identificada nos diários de bordo. Não se pretende fazer uma espécie de propaganda do curso, mas, pelo contrário, analisá-lo criticamente, dentro das suas possibilidades, mas também no contexto das suas limitações. Nesse sentido, serão indicadas as dúvidas não sanadas e as críticas direcionadas ao curso.

Primeiramente, embora o curso tenha tido como objetivo indicar orientações práticas para que as(os) cursistas possam transformar a teoria em prática, algumas(uns) cursistas indicaram ter dificuldades na questão.

Sabemos que uma música cristã tocada em uma escola, soaria como normal e uma música candomblecista atrairia atenção de todos e todas.. Agora como lidar com isso em uma aula de cultura afro-brasileira. Fiquei me perguntando como eu driblaria o preconceito estrutural, respeitando as religiões, sem criar soberania em sala de aula, mesmo sabendo da influência cristã em grande parte, e como poderia agregar pais e mães como influenciadoras de seus filhos. **(Homem pardo)**

Tal excerto é muito interessante, pois ele mostra que os princípios norteadores identificados na pesquisa não esgotam os assuntos tratados, por não serem suficientes para possibilitar que

todas(os) os problemas relacionados ao tratamento das diferenças nas aulas de Música sejam superados. São necessárias, portanto, mais pesquisas que possibilitem na identificação de mais princípios norteadores.

Também houve dúvidas relacionadas à categorização da classificação vocal em aulas de Música, tendo em vista que, de forma geral, essa classificação surge do binarismo de gênero.

Esse é um debate crucial da atualidade e é urgente que saibamos que há uma norma heteronormativa que aparece muito no contexto escolar, como a escolha de instrumentos mais masculinos e mais femininos, por exemplo. Um ponto importante dessa dinâmica que senti um pouco de falta nas aulas é que o vídeo abordasse as questões relativas à prática de coral, relacionando a extensão vocal à identidade de gênero. Como fica a questão da classificação vocal (soprano, tenor, etc) considerando que esses termos são antigos e não comportam essa ideia não binária de [sic] gênero sexual? (**Mulher parda**)

A questão da relação entre extensão vocal e gênero foi discutida em dois momentos do curso: na aula teórica sobre gênero e ensino de Música e na aula ministrada pela Vivian Fróes, mas concorda-se que o assunto foi tratado com menos profundidade do que deveria. Basicamente, o recomendado é não classificar qualquer voz como masculina ou feminina, nem usar essas denominações para classificar ou dividir corais, pois, como disse a Vivian, voz não tem gênero. O correto seria, nesse caso, classificar uma voz como aguda, média ou grave. Em suma, os termos soprano, contralto, tenor e baixo podem ser usados, desde que não sejam associados ao gênero: homens podem ser sopranos, mulheres podem ser baixos.

Resumindo, embora a questão tenha sido discutida, a cursista não conseguiu percebê-la no decorrer do curso. Muito provavelmente, isso ocorreu por conta do pesquisador ter ministrado um considerável número de conteúdos em um curto espaço de tempo. Levanta-se essa hipótese porque outro cursista, em várias partes do seu excerto, iniciava cada parte do diário com a frase “em meio à tanta informação em um espaço tão curto de tempo”, expressando, indiretamente, o seu descontentamento com essa característica do curso. Também assume-se que, por conta da pandemia e do ensino remoto, não houve a possibilidade de haver trocas significativas entre as(os) cursistas, logo, o curso assumiu certo caráter conteudista, que prejudicou a aprendizagem.

Outra crítica direcionada foi o fato de o foco da aula sobre diferenças religiosas ter sido o candomblé, mesmo havendo outras identidades religiosas que também sofrem preconceito.

A música africana está ligada à espiritualidade então não tem como a música não estar ligada a uma certa religiosidade, ela faz parte da própria concepção musical

dessas sociedades. No entanto faltou considerar também os judeus, muçulmanos que também são religiões que sofrem preconceito. (**Mulher parda**)

Recorda-se que o foco foi o candomblé porque, no contexto do Rio de Janeiro, trabalhos indicam que candomblecistas são os que mais sofrem preconceitos (CAPUTO, 2012) mas, realmente, todas as religiões são passíveis de discriminação, dependendo do contexto social que está sendo analisado. Emerge, portanto, outra limitação do curso e, com, ela, a necessidade de que mais pesquisas sejam empreendidas, a fim de que outras religiões sejam contempladas.

4.6 Considerações finais do capítulo

O presente capítulo teve como objetivo analisar os significados gerados no processo de implementação e avaliação do curso Música(s) no Plural! Para tal, foram analisados o relato de experiência do pesquisador, bem como as avaliações diagnósticas e os diários de bordo produzidos pelas(os) cursistas. Serão sumarizados aqui os significados identificados em cada uma dessa análise:

Relato de experiência: 1) Dificuldades relacionadas a ministração de uma educação musical multicultural e autêntica; 2) Inclusão das(os) estudantes e 3) Vantagens de se ter convidadas(os) com lugar de fala.

Avaliações diagnósticas: 4) Conhecimentos prévios existentes; 5) Diferenças musicais produzidas pelas diferenças de região; 6) Novas agências musicais relacionadas às diferenças; 7) Mães trabalhadoras e 8) Manutenção (e criação) de percepções equivocadas.

Diários de bordo: 9) Aprendizados sobre si; 10) Experiências vividas e relacionáveis; 11) Preconceitos sentidos e relacionados; 12) Cessão da voz; 13) Sensibilização às diferenças; 14) Alegria e esperança; 15) Alargamento de horizontes culturais; 16) Interseccionalidades; 17) Aprendizado de conceitos; 18) Reflexões a partir dos conteúdos das aulas; 19) Lacuna do tratamento dessas questões na escola e na universidade; 20) Manutenção (e criação) de percepções equivocadas e 21) Dúvidas e críticas.

De forma geral, esses significados podem ser agrupados dentro da seguinte classificação: significados sobre si, significados sobre os outros, significados sobre o mundo e significados sobre a docência.

(a) *Significados sobre si*: por meio de um currículo multiculturalmente orientado, as(os) cursistas e o pesquisador puderam conhecer melhor questões relacionadas às características dos marcadores que compõem as suas identidades. Os seguintes significados identificados podem ser classificados dentro dessa categoria: 9) Aprendizados sobre si; 10) Experiências vividas e relacionáveis; 11) Preconceitos sentidos e relacionados e 14) Alegria e esperança.

(b) *Significados sobre os outros*: o currículo implementado também possibilitou que as(os) cursistas e o pesquisador aprendessem mais sobre a situação de opressão vivenciada por outras pessoas, e, de forma geral, houve uma sensibilização às diferenças que, por sua vez, parece ter produzido sentimentos de empatia e solidariedade entre as(os) envolvidas(os). Dentro dessa categoria, podem ser alocados os seguintes significados identificados: 2) Inclusão das(os) estudantes; 3) Vantagens de se ter convidadas(os) com lugar de fala; 4) Conhecimentos prévios existentes; 6) Cessão da voz; 7) Mães trabalhadoras; 13) Sensibilização às diferenças e 16) Interseccionalidades¹⁸⁹.

(c) *Significados sobre o mundo*: O curso Música(s) no Plural! também corroborou para que as(os) cursistas e o pesquisador conhecessem visões de mundo e culturas diferentes. Nesse contexto, os horizontes culturais das(os) participantes foram ampliados e o mundo foi reafirmado como um lugar plural. Os significados “5) Diferenças musicais produzidas pelas diferenças de região” e “15) Alargamento de horizontes culturais” podem entrar no contexto dessa categoria.

(d) *Significados sobre a docência*: também foi possível concluir que um currículo multiculturalmente orientado pode contribuir com a formação inicial e continuada de professoras(es) ao ensinar sobre conceitos e reflexões teóricas sobre a Música, a educação musical e a docência. De fato, muitos dos conceitos teóricos ministrados no curso se fizeram presentes nas avaliações das(os) cursistas. Contudo não se ignora que as limitações do curso – sobretudo, a grande quantidade de conteúdos a serem ensinados em um pequeno espaço de tempo – abriu brechas para que percepções equivocadas fossem mantidas, bem como que dúvidas e críticas fossem efetuadas. Semelhantemente, foi perceptível que as(os) cursistas e o pesquisador foram compelidos a refletir sobre o papel da docência na produção e reprodução das desigualdades, mas também como sujeitos políticos de resistência e transformação. De fato, nas avaliações, muitas(os) cursistas apresentaram descontentamento em relação às suas formações, e

¹⁸⁹ Recordar-se que, nessa categoria, a maioria das(os) cursistas discorriam sobre a surpresa de perceber que existem instrumentos masculinos e femininos na cultura Guarani Mbya. Assim sendo, a interseccionalidade identificada provém de um conhecimento do outro, ou melhor, da outra (mulheres Guarani Mbya).

também houve professoras(es) em atuação que mostraram interesse em modificar as suas práticas docentes a fim de fazê-las mais inclusivas. Os seguintes significados identificados podem ser classificados dentro dessa categoria descrita: 1) Dificuldades de ministrar uma educação musical multicultural e autêntica; 6) Novas agências musicais relacionadas às diferenças; 17) Aprendizado de conceitos; 18) Reflexões a partir dos conteúdos das aulas; 19) Lacuna do tratamento dessas questões na escola e na universidade; 20) Manutenção (e criação) de percepções equivocadas e 21) Dúvidas e críticas.

Recorda-se que, para Hall (1997b), os significados sobre determinado assunto interagem entre si formando uma rede. Nesse contexto, uma vez identificados os significados produzidos no processo de planejamento (revisão bibliográfica e entrevistas), implementação (curso em si) e avaliação (relato de experiência, avaliações diagnósticas e diários de bordo), foi possível traçar uma representação teórica desse emaranhado de interrelações nos quais estão conectados os significados produzidos pelo curso Música(s) no Plural! Essa representação foi feita como base na forma que o pesquisador significou o curso em relação ao contexto da formação de

professoras(es) de Música da cidade do Rio de Janeiro, apresentada em Santiago (2017).

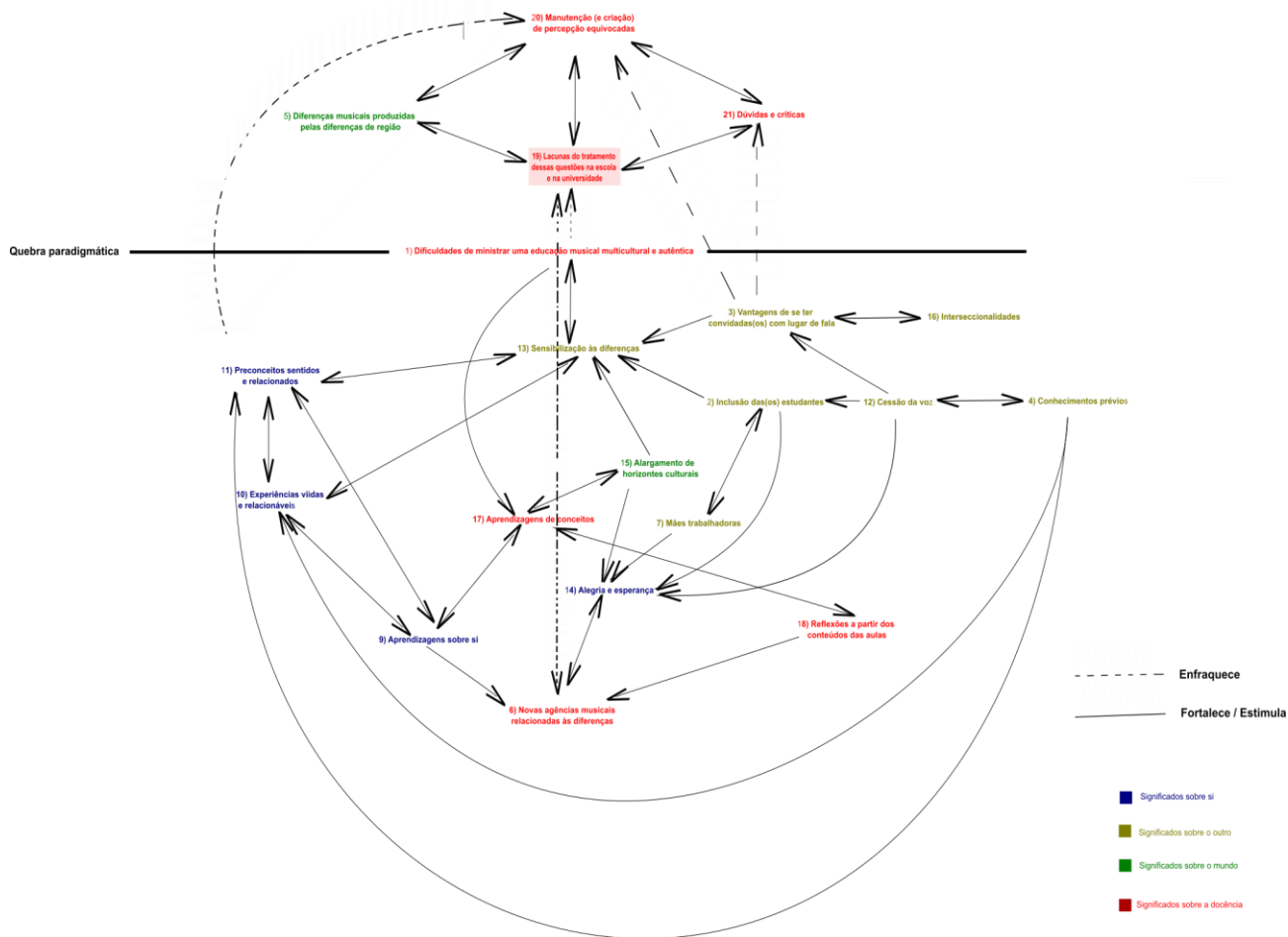


Figura 23: Modelo teórico produzido para ilustrar a rede de significados produzida

A Figura 23 apresenta as conexões entre as categorias identificadas no relato de experiência, avaliações diagnósticas e diários de bordo. Tais conexões são feitas por linhas contínuas, que expressam que existe uma relação de fortalecimento entre as categorias, ou seja, uma corrobora para que a outra exista e, caso haja uma seta no início e no final da linha, há a indicação de uma relação mútua de fortalecimento entre as categorias conectadas.

Caso as categorias estejam conectadas via uma linha pontilhada, isso indica uma relação de enfraquecimento, ou seja, uma categoria corrobora para que a outra se atenuie. Semelhantemente, uma linha pontilhada dupla indica uma relação mútua de enfraquecimento entre categorias conectadas.

Na rede de significados, está destacada a Lacuna do tratamento do tema na universidade. Optou-se por se destacar tal significado porque, justamente, foi esse o problema que motivou a feitura da tese, logo, apesar de ela ter sido identificada nos diários de bordo, se trata de uma questão que origina todas as outras.

Argumenta-se que essa lacuna não é algo natural, mas sim, um fenômeno político e cultural, por ser produto da intervenção de sujeitos que empreendem esforços para que o conservadorismo se mantenha como uma estrutura central na formação de professoras(es) de Música. Esse processo de regulação (HALL, 1997a) é histórico e, de certa forma, cria um paradigma determinista que transmite a ideia de que os cursos superiores em Música “são assim mesmo”, produzindo assim, um *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014; PENNA; SOBREIRA, 2020).

Indica-se que a falta do tratamento de temas de interesse do multiculturalismo na universidade está diretamente relacionada com outra categoria identificada, a saber, a Dificuldades relacionadas a ministração de uma educação musical multicultural e autêntica, pois, *a priori*, são as universidades que ensinam como as(os) professoras de Música devem ensinar, logo, as dificuldades no ensino multicultural de Música estariam relacionadas à falta de tratamento do tema na formação de professoras(es).

Tais dificuldades, por sua vez, corroboram para que haja a percepção equivocada de que as Diferenças musicais [são] produzidas [somente] pelas diferenças de região, para a Manutenção (e criação) de percepções equivocadas” em relação às diferenças, bem como para o estabelecimento de Dúvidas e críticas.

Contudo, por meio de uma quebra paradigmática, é possível reverter os danos gerados pela lacuna do tratamento desses temas na universidade, ou seja, embora tal lacuna tendencie a manutenção do *status quo*, pode-se resistir, “remar contra a maré”, desconstruir e encontrar novas categorias que só poderiam ser encontradas após realizar tal mudança de paradigma.

Mas, qual ação possibilitaria tal mudança? Argumenta-se que, justamente, as “Dificuldades relacionadas a ministração de uma educação musical multicultural e autêntica” seriam tal quebra paradigmática. Ou seja, mesmo com as dificuldades – sem as quais, aparentemente, não é possível ministrar um ensino multiculturalmente orientado – todas as outras categorias ficam acortinadas, impedindo o trânsito para uma parte significativa da rede produzida.

A ministração de um ensino de Música multiculturalmente orientado pode corroborar para o aparecimento de outra categoria central: a Sensibilização às diferenças, que é, justamente, um dos objetivos da educação multicultural (CANEN; MOREIRA, 2001). Argumenta-se que tal sensibilização tem potencial para diminuir a lacuna do tratamento do tema na universidade, contudo, também é enfraquecida por essa, mas por sua vez, pode possibilitar a o Alargamento de Horizontes Culturais, as Experiências vividas e relacionáveis, bem como os Preconceitos sentidos e relacionados.

A educação multicultural, se bem planejada e implementada, pode também propiciar a Inclusão das(os) estudantes, lembrando que inclusão implica em acesso, permanência, direito a voz e sucesso escolar (XAVIER; CANEN, 2008). Tal inclusão poderá incidir na Cessão da voz, e refletir na Vantagens de se ter convidadas(os) com lugar de fala e na inclusão de Mães trabalhadoras, além de fortalecer a sensibilização cultural da classe. A atitude de se ceder o direito de voz, principalmente aos grupos minoritários, reforçaria a vantagem de se trazer convidados com lugar de fala e poderia valorizar Conhecimentos prévios das(os) estudantes.

Argumenta-se também que se as mães trabalhadoras estiverem plenamente incluídas em um ambiente de ensino multicultural, isso também proporcionará a inclusão das(os) demais estudantes, despertando assim a Alegria e a Esperança, pois um ambiente inclusivo é o oposto de um ambiente opressivo. Afirma-se que outras categorias, como o Alargamento de horizontes culturais, a Cessão de Voz, e o empreendimento de Novas agências musicais relacionadas às diferenças, também podem gerar alegria e esperança.

A Sensibilização às diferenças gerada pela educação também tem potencial para fazer com que as(os) estudantes reflitam sobre Experiências vividas e relacionáveis com os conteúdos de aulas multiculturais e sobre os Preconceitos sentidos e relacionados. Indica-se que, juntamente com a Aprendizagem de conceitos, essas categorias podem proporcionar a Aprendizagem sobre Si.

Indica-se que, além da sensibilização às diferenças, outro ponto importante é propiciar que as(os) estudantes criem Novas agências musicais relacionadas às diferenças, ou seja, é necessário que a sensibilização propicie práticas concretas de luta, resistência e desconstrução dos preconceitos. Diferentes significados podem corroborar para o empreendimento de novas agências musicais, tais como a Aprendizagem sobre si; a Aprendizagem de conceitos; o

Alargamento de horizontes culturais; as Reflexões a partir dos conteúdos das aulas; e a posse de Conhecimentos prévios.

Afirma-se que, concomitantemente, a sensibilização às diferenças e o empreendimento de novas agências musicais podem possibilitar que o problema inicialmente identificado, a saber, a lacuna do tratamento desses temas relacionados às diferenças na universidade, seja enfraquecido. Uma vez influenciadas(os) por essas significações, professoras(es) universitárias(os) e licenciandos em Música podem modificar o conservadorismo da universidade de dentro para fora.

Não se busca explicar exhaustivamente a figura. Os parágrafos acima tinham como objetivo apresentar os principais argumentos concernentes à rede de significados identificados no processo de planejamento, implementação e avaliação do curso Música(s) no Plural! Recordar-se que a trama foi traçada pelo pesquisador, por meio da própria significação que ele produziu na sua experiência de pesquisa, logo, ela precisa ser analisada criticamente e não simplesmente tomada como verdade. Como alerta Hall (1997c, p. 42) “as interpretações nunca alcançam um momento final de verdade absoluta. Ao invés disso, as interpretações são sempre seguidas por outras interpretações, em uma corrente sem fim”¹⁹⁰. Contudo, indica-se que a teia apresentada tem potencial para indicar pistas concretas sobre quais são os desafios que emergem de um ensino de Música multiculturalmente orientado, bem como quais atitudes são necessárias para que o problema inicial da pesquisa, ou seja, a falta de tratamento de temas como raça, etnia, sexualidade, gênero e religião na formação de professoras(es) de Música, seja minimizado.

Por fim, como se é expresso em Santiago e Ivenicki (2020), tal lacuna na formação de professoras(es) é resultado direto do colonialidade, logo, para se reverter totalmente esse fenômeno, é necessário um conjunto complexo e aprofundado de reflexões e ações que alcancem não só as universidades, mas toda a sociedade em si.

¹⁹⁰ No original em inglês: “*Interpretations never produce a final moment of absolute truth. Instead, interpretations are always followed by other interpretations, in an endless chain*”.

V

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TESE

5.1 Relembrando

Na perspectiva de que diferentes trabalhos indicam que discussões sobre raça, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade aparecem infimamente nas licenciaturas de Música do Brasil, a presente tese teve como objetivo analisar os significados produzidos no processo de

planejamento, implementação e avaliação de um currículo multicultural de Música, destinado à formação de professoras(es).

Para se planejar o curso, garantindo o seu caráter multicultural, foi necessário proceder uma revisão da literatura que relacionava essas temáticas com a educação musical, bem como entrevistar mulheres, pessoas negras, pessoas homoafetivas, indígenas e candomblecistas, para aprender diretamente com elas(es) sobre questões de interesse do multiculturalismo. A revisão da literatura e as entrevistas semiestruturadas culminaram em princípios norteadores, que foram seguidos pelo pesquisador no momento da implementação do curso e também discutidos com as(os) cursistas.

Uma vez produzido, o currículo foi implementado por meio de um curso de extensão *online*, que foi avaliado por meio do relato de experiência escrito pelo pesquisador, e por meio dos diários de bordo e avaliações diagnósticas das(os) cursistas.

Utilizando a técnica de análise de conteúdo nas avaliações, foi possível identificar muitos dos significados que foram produzidos no processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado. Uma vez identificados esses significados, foi proposto um modelo teórico que os relaciona, formando uma rede de significações

Vários resultados foram obtidos. Primeiramente, no que se refere à revisão bibliográfica, foi possível concluir que a produção brasileira sobre educação musical tem produzido pouco sobre temas de interesse do multiculturalismo. Isso é um indicativo de que a academia ainda preserva traços de conservadorismo e colonialismo que precisariam ser revertidos.

As entrevistas apontam que existem diferentes sujeitos na sociedade que se apresentam como resistências às imposições da colonialidade. As experiências e sabedorias dessas pessoas podem ser consideradas no processo de planejamento de currículos multiculturais. Ao se fazer isso, tem-se uma maior garantia do currículo produzido, de fato, valorizar as diferenças culturais, e não ser somente uma representação daquilo que a(o) docente concebe sobre as diferenças.

No processo de implementação, foi possível concluir que é possível ministrar uma educação musical multiculturalmente orientada que não somente sensibilize sobre as diferenças culturais, mas que também ensine sobre conceitos teóricos e conteúdos escolares, além de instigar novas agências musicais entre as(os) professoras. Indica-se que isso só foi possível porque se seguiu com afinco os princípios norteadores identificados na revisão bibliográfica e nas entrevistas.

Outras conclusões secundárias emergem de todo esse processo: 1) não adianta o currículo ser multicultural se a prática docente é vertical, excludente e não dialógica. 2) Semelhantemente, a docência multiculturalmente orientada, quando oferecida na formação de professoras(es), precisaria, primeiramente, incluir esses sujeitos. De forma geral, concluiu-se que, ao se incluir as mães trabalhadoras, todo o grupo acaba sendo beneficiado. 3) A presença de pessoas com lugar de fala, não somente no processo de planejamento, mas também como professoras(es) convidadas(os) nas aulas, potencializa a sensibilização cultural das(os) estudantes e o contato direto com as diferenças, além de minimizar as possibilidades de estereótipos serem (re)produzidos nas aulas. Em outros termos, é recomendado que a(o) docente não “fale sozinha(o)”. 4) Na perspectiva de que, mesmo em um curso espaço de tempo, algumas(alguns) cursistas afirmaram terem mudado suas práticas em relação às diferenças, conclui-se que a educação multicultural, a longo prazo, teria potenciais ainda maiores. Nesse sentido, mais do que uma disciplina isolada na matriz curricular do curso de Licenciatura em Música, ou um simples curso de extensão oferecido de tempos em tempos, o multiculturalismo poderia ser uma das filosofias educacionais que orientariam os currículos prescritos e praticados no curso em questão. 5) A implementação de um currículo multicultural apresenta limitações, no que se refere à logística necessária (compra de instrumentos, contratação de professoras(es) etc), mas também nos resultados concernentes ao aprendizado de algumas(alguns) estudantes, tendo em vista que as avaliações mostraram que, mesmo após o curso, algumas(alguns) cursistas ainda mantinham percepções equivocadas em relação às diferenças. Nesse sentido, é necessário avaliar o processo periodicamente, a fim de minimizar esse problema.

5.2 Algumas implicações

Argumenta-se que a feitura da pesquisa e a análise dos resultados traz implicações ao campo das teorias do currículo, do multiculturalismo e da educação musical.

5.2.1 Para o campo do Currículo

Em primeiro lugar, no que se refere às teorias do currículo, mais especificadamente, na área das políticas curriculares, os resultados da presente pesquisa sugerem que as políticas

curriculares voltadas para a valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas existentes, como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) ainda têm influenciado pouco a formação de professoras(es) de Música e a prática docente dessa disciplina. É necessário, portanto, que as instâncias superiores, as universidades e as(os) próprias(os) professoras(es) empreendam esforços para que o que está indicado

Percebe-se também que as teorizações sobre os saberes docentes acabam sendo tensionadas, visto que categorias cunhadas por autoras(es) como Shulman (1986), Tardif (1996), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999), Nóvoa (2017) e Bresler (1993) parecem não dar conta de analisar teoricamente muitos dos saberes que foram acionados para planejar e implementar o currículo do curso Música(s) no Plural!

À guisa de exemplo, quais dessas(es) autoras(es) diz que é importante que a(o) docente conheça sobre a cultura do povo sobre o qual ensinará? Qual delas(es) diz que a inclusão e horizontalidade é um saber docente? Qual delas(es) instrui sobre obter o conhecimento sobre povos tradicionais diretamente das aldeias?

Como contra-argumento, alguém poderia dizer que tais autoras(es) analisaram contextos curriculares diferenciados, em que o trato das diferenças culturais não era o foco. De fato, concordar-se-ia com argumento e, por isso mesmo, afirma-se ser necessário desenvolver teoricamente o conceito de saberes docentes multiculturais, ou seja, quais saberes seriam necessários para que certa(o) docente ministre uma educação multicultural.

Nesse sentido, tomando como base os resultados dessa pesquisa e a fim de contribuir com a discussão que relaciona saberes docentes e multiculturalismo, sugere-se categorias de saberes docentes multiculturais que poderão orientar trabalhos futuros sobre o assunto. São elas: 1) Saberes docentes da ancoragem social dos conteúdos; 2) Saberes docentes das culturas e epistemologias subalternas; 3) Saberes docentes da didiscência; e 4) Saberes docentes das situações de preconceito e discriminação.

1) *Saberes docentes da ancoragem social dos conteúdos*: A capacidade de relacionar o conhecimento escolar e as demandas sociais é um atributo intelectual complexo, que abrange o conhecimento do conteúdo, o conhecimento da demanda social em si e a capacidade de relacionar duas esferas que, *a priori*, eram distintas, realizando esse processo de forma tal que as(os) discentes consigam compreender o conteúdo em si, entender a relevância da demanda social

discutida e, por ele(as) mesmo, relacionar essas duas esferas. À essa capacidade hexadimensional, denominou-se saberes docentes da ancoragem social dos conteúdos.

2) *Saberes docentes das culturas e epistemologias subalternas*. Segundo Santos (2009), o processo de colonização não reconheceu o *status* de epistemologia dos saberes dos países e comunidades do sul geográfico, dentre os quais se encontra o Brasil. Na perspectiva de que o multiculturalismo pressupõe a igualdade entre culturas e epistemologias, o(a) docente que deseje ensinar multiculturalmente precisaria primeiramente aprender sobre as epistemologias ignoradas e sobre as culturas subalternas para poder trazê-las para sua prática. Não bastaria, portanto, saber que é importante ensinar sobre determinada cultura. Deve-se conhecer tal cultura para poder ensinar sobre ela.

3) *Saberes docentes da didiscência*: Durante séculos, a pedagogia tradicional e a verticalidade docente imperou. A partir do século XX, as propostas pedagógicas tenderam a inverter esse quadro, mas com a dialética freiriana, a relação de poder entre docente e discente se enfraqueceu, visto que tal autor afirma que “não há docência sem discência” e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996). Mais do que uma horizontalidade, Freire sugere uma interrelação. É necessário que o(a) docente aprenda a como aprender como seus(suas) discentes, que aprenda a ouvir o que eles(as) têm a dizer e que aprenda a valorizar seus conhecimentos extrescolares e visões de mundo. Argumenta-se que esse também é um saber a ser desenvolvido.

4) *Saberes docentes das situações de preconceito e discriminação*. Por fim, afirma-se que o preconceito e a discriminação ensinam, causam marcas, fazem pessoas ressignificarem seus valores, mudarem hábitos e visulizarem o mundo de forma diferente. É uma aprendizagem “dura”, mas que não pode ser ignorada. Um(a) professor(a) que vivenciou ou sofreu na pele episódios de preconceito tem uma experiência distinta da outro(a) profissional que não passou por tais episódios. Não se trata de um(a) professor(a) melhor ou pior, somente de um(a) educador(a) com uma experiência diferente. Não se afirma que todo(a) o(a) professor(a) foi discriminado ou viu alguém ser vai, fatidicamente, ministrar aulas multiculturais que busquem conscientizar sobre o preconceito, mas afirma-se que um(a) docente pode usar essa experiência em benefício da sua prática docente.

Não se argumenta que as sugestões acima esgotem o assunto, pelo contrário, admite-se que outros saberes docentes multiculturais poderão ser sugeridos por outras pessoas, que também

poderão demonstrar a falta da importância de algum saber aqui proposto. A intenção é, justamente, propiciar o debate e contribuir com o campo.

Por fim, argumenta-se que o conceito de transposição didática também é tensionado pelos resultados da pesquisa. Monteiro (2019) informa que a transposição didática é um conjunto de procedimentos que buscam traduzir o “saber sábio”, que, em geral, é cunhado pelos cientistas, para uma linguagem que possa ser significativa na escola, o “saber ensinado”.

Argumenta-se que o conhecimento escolar da disciplina de Música, a saber, os pressupostos da teoria musical ocidental, foi forjado de maneira científica, desde as experiências acústicas da escola pitagórica na Grécia antiga. Em geral, tal conhecimento é “traduzido” para as salas de aula via os métodos de ensino de Música, que são um conjunto de metodologias, a maioria, inspiradas na Escola Nova, que buscam sistematizar o ensino de Música (MATEIRO; ILARI, 2012).

Contudo, padrões musicais não ocidentais, como músicas indígenas e afro-brasileiras, não são concebidos dentro dessa lógica, o que parece indicar que esse modelo teórico, se tomado na sua forma orgânica, não dá conta de explicar os processos pelos quais os saberes indígenas e afro-brasileiros passam a fim de serem ensinados em sala de aula. Sugere-se, nesse sentido, tensionar o conceito de saberes docentes com as problematizações do multiculturalismo.

A sugestão de uma transposição didática multicultural seria, justamente, não ignorar o conhecimento científico que, em geral, coincide com a teoria musical que embasa a música elitizada de tradição europeia e o modelo conservatorial de ensino, mas sim articular tal conhecimento com outras epistemologias musicais, sem negligenciar a relação da Música com questões sociais.

Para tal, seria necessário considerar a produção musical de grupos minoritários como saberes sábios. Isto é, a epistemologia tradicional, bem com a africana, a indígena, a afro-brasileira, a ameríndia, a suburbana, a favelada, a marginalizada, a nordestina, a travestida etc., embora não tenham sido concebidas via método científico, também possuem grau de erudição, e merecem se fazer presentes nas salas de aula.

Apesar de essa discussão ter emergido por meio de reflexões sobre o ensino de Música, argumenta-se que outras disciplinas que busquem considerar os saberes subalternos em seus currículos podem ser beneficiadas das reflexões aqui tecidas.

5.2.2 Para o campo do multiculturalismo

No que se refere às implicações da pesquisa para a educação multicultural, argumenta-se que, embora o campo tenha sido estruturado dentro da universidade, por professoras(es) universitárias(os) negras(os) que buscavam, por meio da educação, diminuir as desigualdades raciais no contexto estadunidense dos anos 1960 (GORSKI, 1999), o momento, atual é propício para que ele se volte para fora da academia a fim de integrar pessoas que, mesmo não possuindo saberes acadêmicos, podem contribuir com o aprimoramento das discursões empreendidas. Nesse sentido, pesquisas e pesquisadoras(es) interessadas(os) no multiculturalismo precisariam aprender com militantes de movimentos sociais, mestres dos saberes popular, ativistas sociais, indígenas aldeados, quilombolas, entre outros sujeitos..

Em outros termos, notou-se, por meio dessa pesquisa, que o conhecimento não transita somente na academia, mas também em vários segmentos da sociedade. Nesse sentido, a(o) pesquisador(a) interessada(o) em empreender pesquisas multiculturais precisaria sair do contexto da universidade e buscar esse conhecimento *in loco*. Isso não significa ir para lugares plurais para analisá-los, mas sim, ir em tais lugares para aprender com os sujeitos que lá estão.

Acredita-se também que a presente pesquisa trouxe reflexões sobre os cuidados éticos que pesquisadoras(es) precisam tomar ao empreenderem pesquisas sobre temáticas que não possuem lugar de fala. Percebe-se, de forma geral, dois extremos: ou pesquisadoras(es) que empreendem pesquisas sobre diferenças culturais pesquisam somente assuntos sobre os quais tenham lugar de fala, ou não assumem qualquer procedimento ético ao pesquisar assuntos sobre os quais não tenham lugar de fala. Um meio termo pode ser fixado nesse sentido: qualquer pessoa poderia pesquisar e produzir conhecimento sobre qualquer marcador identitário, desde que produza esse conhecimento em conjunto, ou seja, dialogando com pessoas que sofrem cotidianamente com as mazelas que o colonialismo impõe ao pertencimento identitário.

Por fim, assume-se que a separação efetuada entre os marcadores indentitários, que é algo usualmente realizado em pesquisas que usam o multiculturalismo como referencial teórico, pode ter levado à compreensão imprecisa de que as diferentes esferas que compõem os seres humanos não se relacionam. Pelo contrário, como em muitos momentos foi perceptível na pesquisa, argumenta-se que elas se fundem e se transpassam, criando novos e complexos construtos

identitários. Nesse contexto, pesquisas multiculturalmente orientadas podem se beneficiar de conceitos teóricos oriundos da interseccionalidade.

5.2.3 Para a educação musical

Por fim, as implicações da pesquisa para a educação musical parecem bem nítidas. Acredita-se que com os argumentos que perpassam toda a tese, é possível afirmar que a educação musical tem produzido e reproduzido os preconceitos e as discriminações socialmente cunhados. Contudo, similarmente, afirma-se haver argumentos suficientes para se indicar que o processo reverso, embora não seja fácil, é possível, ou seja, por meio de uma educação musical multiculturalmente orientada, pode-se combater os preconceitos e discriminações presentes nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem de Música.

A pesquisa também indicou lacunas na formação de professoras(es) de Música, algo já indicado em pesquisas anteriores (ALMEIDA, 2009; LUEDY, 2011; SANTIAGO, 2017). Nesse sentido, mais uma vez percebe-se como necessário que discussões sobre temas relacionados ao multiculturalismo perpassem a formação de professoras(es) de Música, para que tal lacuna seja preenchida.

Outro ponto interessante é que a extensão universitária, assim como indicado em Santiago (2019), de fato, mostrou-se propícia para sensibilizar professoras(es) sobre as diferenças culturais das escolas e da sociedade. Nesse contexto, essa esfera da universidade pode e deve ser também perpassada por discursões sobre educação musical multicultural.

Em suma, argumenta-se que, na verdade, as implicações dos resultados da presente pesquisa para a educação musical são múltiplas, visto que cada princípio norteador identificado na revisão bibliográfica e nas entrevistas, bem como os significados identificados nas avaliações do curso, são itens sobre os quais cada professor(a) de Música poderia ponderar a fim de analisar se suas práticas docentes têm (re)produzido algum estereótipo, preconceito ou discriminação.

5.3 Limitações da pesquisa e sugestões para novos estudos

É importante ressaltar que a presente tese examinou uma situação específica que, apesar de relevante, não pode ser generalizada. Nesse sentido, é necessário que o contexto no qual a pesquisa foi empreendida seja considerado.

Recorda-se que as identidades escolhidas para um maior aprofundamento foram selecionadas considerando o contexto fluminense. Ou seja, percebeu-se que, na cidade do Rio de Janeiro e região, por exemplo, a identidade religiosa que mais sofre preconceitos é a candomblecista e a etnia indígena majoritária é a Guarani Mbya. Em outras localidades do Brasil e do mundo, obviamente, esse quadro se apresentaria de forma diferente. Nesse contexto, pretende-se estimular pesquisas multiculturais empreendidas em outras realidades e com outras figuras, como imigrantes, migrantes, quilombolas, indígenas de outras etnias, candomblecistas de outras nações. refugiadas(os), mulçumanos, homens transgêneros, mulheres transgêneras negras, pessoas agêneras, entre outras identidades passíveis de preconceito e não abordadas na presente tese.

Nesse contexto, novas revisões bibliográficas, novas entrevistas e aulas com outras(os) convidadas(os) poderiam ser feitas, produzindo, assim, possivelmente, outros princípios norteadores para orientar aulas multiculturais e significados diferentes dos identificados por essa tese.

Também não se ignora que o fato da empiria da pesquisa ter se dado por meio de um curso de extensão influenciou no público de cursistas que se interessaram em participar da pesquisa e, conseqüentemente, nos significados que foram produzidos durante o curso. Percebeu-se que, de forma geral, as(os) cursistas já tinham certos conhecimentos e interesses nas temáticas estudadas, e isso fez com que o curso fosse bem aceito. Conjectura-se que os dados seriam diferentes caso, por exemplo, o currículo multicultural fosse implementado em uma disciplina obrigatória oferecida em um curso de Licenciatura em Música, que tivesse, em meio à turma, indivíduos conservadores. Fica, portanto, a sugestão de que novas pesquisas analisem quais sentidos são produzidos em disciplinas obrigatórias multiculturalmente orientadas de cursos de Licenciatura em Música.

Semelhantemente, rememora-se que o curso de extensão se deu remotamente. Surge, portanto, a indagação: Haveria diferença na produção de significados produzidos por um currículo oferecido no modelo presencial ou no remoto? Caberia, portanto, a feitura de um estudo comparativo, quando a pandemia acabar e as aulas retornarem para o regime presencial. Outros

estudos poderiam comparar também a situação fluminense com outros contextos nacionais, e/ou a situação brasileira com contextos internacionais.

Por fim, ressalta-se que, embora o número de cursistas tenha sido significativo, ele é somente uma pequena amostragem e não reflete toda a realidade. De fato, toda a pesquisa-ação é qualitativa e situacional, logo, apesar de poder dar sugestões para outras realidades, o que se aprende a partir dela deve ser contextualizado e não simplesmente generalizado. Desse modo, são incentivadas novas pesquisas que analisem dados produzidos juntos amostragens diferentes.

Embora o estudo tenha limitações, ressalta-se que ele traz contribuições relevantes para a área da educação musical multicultural e avança em direção a um melhor entendimento de como o campo do ensino de Música pode posicionar-se a fim de combater diferentes tipos de preconceitos e discriminações.

5.4 Palavras finais: qual é a tese da tese?

Considerando tudo o que foi apresentado e discutido por esse trabalho, pretende-se defender a posição de que, apesar de o colonialismo ainda influenciar diretamente nas dinâmicas do ensino e aprendizagem de Música no Brasil, ocasionando, entre outros aspectos, lacunas significativas no tratamento de questões como diferenças de raça, gênero, sexualidade, etnia e religião na formação de professoras(es) de Música, é possível empreender um ensino de Música multiculturalmente orientado, que, apesar das suas limitações, valorize os saberes subalternos e possibilite que professoras(es) de Música – em formação, já formadas(os) ou mesmo aqueles que assumem o papel de pesquisador – produzam um emaranhado de significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre a docência, que têm potencial para combater os preconceitos e as discriminações, sem haver a necessidade de se ignorar o ensino de conteúdos musicais.

Finalizando, espera-se que a presente pesquisa possa propiciar discussões na academia que levem os diferentes sujeitos envolvidos com a formação de professoras(es) de Música a considerarem as diferenças culturais da sociedade, contribuindo assim, para que as universidades se tornem, cada dia mais, lugares mais inclusivos, acolhedores e democráticos. De pouco a pouco, acredita-se fortemente que esse movimento poderá reverberar na educação básica, sobretudo na educação pública, e, uma vez atingidas, as escolas terão mais potencial para formar sujeitos críticos, emancipados e conscientes, que, por sua vez, transformarão a sociedade, para

melhor. Isso seria utopia? Otimismo nocivo? Positividade tóxica? Só o futuro poderá dizer...mas, até que Ele chegue, que não nos falte a fé, a esperança e, principalmente, o amor.

Referências

ABRIL, Carlos R. Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education* Copyright © 2006 Vol 24(1) 30-42, 2006.

AGUILAR, María Del Carmen. Heritage: the survival of cultural traditions in a changing world. *International Journal of Music Education*, 2001, 37, 67-71, 2001.

AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In. AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. A formação inicial de professores de música no século 21: a diversidade vista por licenciandos. In. XX Congresso da ANPPOM, 2010, UDESC. *Anais...* Florianópolis, Editora UDESC, pp. 289-293, 2010a.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 24, pp. 45-53, 2010b.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2009. 225 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?*. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ALMQVIST, Cecilia Ferm; HENTSCHEL; Linn. The (female) situated musical body: aspects of caring. *Per Musi*, n. 39, Music and Gender: 1-16, 2019.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. *Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

ANAQUIRI, Mirna P. Marinho da Silva. “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: Fabricações e Acidentes Visuais, UFG - Goiânia, 2018. *Anais...* Goiânia, GO: UFG, 2018

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa* / Luma Nogueira de Andrade. – 2012. 278 f. , enc. ; 30 cm. Tese (doutorado) –

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, Marcelo. Educar para/na tolerância: os desafios da ética de mínimos. *Atualidade Teológica (PUC-RJ)*, v. 2, p. 1-9, 2014.

ANDRADE, V. Notas para um estudo sobre compositoras da música popular brasileira - século XIX. *Revista Travessia*, Universidade Federal de Santa Catarina, nº 23, 1991.

ANDRADE, Tiago Souza Monteiro de. O relacionamento homoerótico na Grécia Antiga: uma prática pedagógica. *FACES DA HISTÓRIA*, Assis-SP, v.4, nº2, p. 58-72, Jun.-Dez., 2017.

ARAÚJO, R. C. de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Revista Música Hodie*, 6(2), 141–152, 2007.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, pp. 19-29, jan.jun, 2011

AZEVEDO, Solange Brito de. *Pensando multiculturalmente sobre a Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no sistema municipal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARNABÉ-VILLODRE; Maria del Mar; MARTINÉZ-BELLO, Vladimir A. Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*. Vol 36, Issue 4, 2018

BARTOLOME, Sarah J. “We sing to touch hearts”: Choral musical culture in Pretoria East, South Africa. *Research Studies in Music Education* 1 –21 © The Author(s) 2018, 2018.

BATISTA, A. C. B.; SILVA JUNIOR, P. M; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *ORFEU*, v.3, n.2, pp. 111-135, dezembro de 2018.

BATISTA, Leonardo Moraes; PACHECO, Eduardo Guedes; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento; SILVA, Cibele Lauria; KAMBEBA, Márcia Wayna; GOMES, Andreza; SOUZA, Teresinha de Jesus Conceição; VITAL, Wellington Palhielo Saad. Interculturalidade e Educação

Musical – caminhos e possibilidades para uma circulação musical e cultural: Pesquisa e Ação. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, 2017. *Anais...ABEM: Manaus - AM, 2017.*

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ: Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola / Sandra Benites*. Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Rocha de Melo. Co-Orientadora: Ana Paula da Silva. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2015.

BENNETT, Dawn. A gendered study of the working patterns of classical musicians: implications for practice. *International Journal of Music Education* Copyright © 2008 International Society for Music Education Vol 26(1) 89–100, 2008.

BIERNOFF, Lara; BLOM, Diana. Non-Western Ensembles: Crossing Boundaries and Creating Interstices in Cross-Cultural Educational Contexts. *Research Studies in Music Education*, Number 19, 2002.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

BRESLER, Liora. Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 118, 1993, pp. 1-20

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2005.

BOON, Ebru Tuncer. Making string education culturally responsive: The musical lives of African American children. *International Journal of Music Education* 2014, Vol. 32(2) 135 –146 © The Author(s) 2014, 2014.

BORGES, Luiz Carlos. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. *Tellus*, ano 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. 15a Edição - Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEPP/IR, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, 2015. Acessada em 02/07/2017, disponível em <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>, 2015

BRASIL. *Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003

BRASIL. *Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008

BURTON, Bryan; DUNBAR-HALL, Peter. Teaching About and Through Native American Musics: An Excursion into the Cultural Politics of Music Education. *Research Studies in Music Education*, Number 19, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAIN, Melissa. Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore. *International Journal of Music Education* 2015, Vol. 33(4) 463 –475 © The Author(s) 2015, 2015.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*; September, Vol. 89 Issue 1, p27-32, 2002.

CAMPOS, Alzira Lobo Arruda; GODOY, Marília Gomes Chizzy; SANTOS, Maria Raimunda Rodrigues. Imaginário e representações míticas: as belas palavras (ayvu porã) dos cantos divinos (mborai) Guarani Mbya. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 167-185, jul./dez. 2017.

CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s). *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, São Paulo, v. 23, p. 156-168, 2003.

CANEN, A. G & CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A. Refletindo sobre Identidade Negra e Currículo nas Escolas Brasileiras: contribuições do multiculturalismo. *Estudos*, UCDB, Campo Grande, v. 15, 2003.

CANEN, A., Avaliando a Avaliação a partir de uma Perspectiva Multicultural, *Educação Brasileira*, v. 27, n. 54, PP. 95 – 114, 2005.

CANEN, Ana. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L.de C. P. & FAVACHO, A. M. P. (orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, p.237 – 250, 2012

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, v.25, nº 2, p. 91-107, 2007

CANEN, Ana; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez, 2005

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In. _____. (orgs.) *Ênfases e omissões do currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.21, pp.61-74, 2002.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 16, p. 641-662, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In.; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CAPUTO, Stela. Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi: o candomblé está na escola. Mas como? In.:MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A linguagem dos tambores / Ângelo Nonato Natale Cardoso*. Orientadora: Dra. Angela Elizabeth Lühning. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal da Bahia, 2006.

CARLOMAGNO, Márcio C. & ROCHA, Leonardo C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, vol. 7, n. 1, 2016.

CARVALHO, Luiza Sousa de. A pedagogia do axé: promoção da cidadania e fortalecimento da identidade negra pelo projeto abc musical. *Revista Calundu* – vol. 3, n.1, Jan-Jun 2019.

CATÃO, Virna Mac-Cord. *Musicalização na Educação Infantil: Entre repertórios e práticas culturais e musicais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Patrícia Corsino. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2011.

CAYARI, Christopher. Demystifying trans*+ voice education: The Transgender Singing Voice Conference. *International Journal of Music Education*, Vol. 37(1) 118–131, 2019.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111, 1991.

COHEN, A. *International Encyclopedia of Women Composers*. Books & Music: New York, 1987.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas / Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo*. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

COSTA, Rejane Pinto. *Multiculturalismo e estudos para a paz: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz*. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009

COSTIGAN, Lyn; NEUENFELDT, Karl. Torres Strait Islander Music and Dance in Informal and Formal Educational Contexts in Australia. *Research Studies in Music Education*, Number 19, 2002.

CRUZ, Luciano de Souza. *Sambas enredo sobre o negro: origem e protagonistas – evidenciando conhecimentos para uma educação anti-racista / Luciano de Souza Cruz*. – 2013. 98 f. Orientador: Iolanda de Oliveira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

CUNHA, L. C. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. In. *Anais da 18ª REDOR*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014

DAVIS, Helen. *Understanding Stuart Hall*. California: SAGE Publications LTD, 2004.

DENZIN, N. K. *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 5, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 51, septiembrediciembre, 2012

DUNBAR-HALL, Peter; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 2000, 36, 23-34, 2000.

DZANSI, Mary. Playground Music Pedagogy Of Ghanaian Children. *Research Studies in Music Education* Number 22, 2004.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011

ELORRIAGA, Alfonso. The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education* 29(4) 318 –332 © The Author(s) 2011, 2011.

EMBERLY, Andrea; DAVIDSON, Jane. From the kraal to the classroom: Shifting musical arts practices from the community to the school with special reference to learning tshigombela in Limpopo, South Africa. *International Journal of Music Education* 29(3) 265 –282 © The Author(s) 2011, 2011

EMMANUEL, Donna. T. The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education* Copyright © 2005 International Society for Music Education Vol 23(1) 49-62, 2005

FERNANDES, Alexandre de Oliveira; LOPES, Marcos. Epistemologias negras: fortalecer os laços e os afetos (ancestrais), de(s)colonizar o pensamento. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)*, v. 18, p. 1-3, 2018.

FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas*. Rio de Janeiro: José Nunes Fernandes, 2016.

FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. *OuvirOUver*, 11(1), 100-122, 2015

FERNANDES, José Nunes. Globalização e sociedade pluricultural: recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. IX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Campinas: UNICAMP, 1998. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1998.

FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva; NATANSOHN, Leonor Graciela. Objetos de aparecer e de desaparecer de Anastácia: diálogos sobre a passibilidade trans* e o direito ao manejo dos próprios dados on-line a partir de um estudo de caso. *Rev. Cad. Comun. Santa Maria*, v. 23, n. 1, art.2, Jan./Abr. 2019.

FIORENTINO, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

FLERAS, Augie; ELLIOT, Jean. *Engaging diversity: multiculturalism in Canada*, Nelson - Thomson Learning, Toronto, 2002

FLOYD, Malcolm. Individual: community: nation a case study in maasai music and kenyan education. *International Journal of Music Education*. 2001, 38, 13-28, 2001.

FONSECA, Edilberto J. de M.. O Toque da Campânula: Tipologia Preliminar das Linhas-Guia do Candomblé Ketu-Nagô no Rio de Janeiro. *Cadernos do Colóquio (UNIRIO)*, Rio de Janeiro, v. 1, n.5, p. 8-19, 2002

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

FRAGOSO, Daisy Alves. *Entre a opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*. Dissertação (mestrado em Artes) 2015. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRAGOSO, Daisy. A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação. *Orfeu*, v.2, n.2, pp. 31-44, dez. de 2017a.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.38, 8-18, jan.jun., 2017b.

FRAGOSO, Dayse. *Entre a opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas* / Dayse Fragoso. – 2015. Dissertação (Música), Universidade de São Paulo, Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles. São Paulo – SP, 2015.

FRAGOSO, Dayse. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.38, 8-18, jan.jun., 2017

FRANCO, Clarissa de. Feminismo islâmico face ao feminismo secular: uma nova consciência de gênero de um oriente que rejeita a ocidentalização. *revista Último Andar* n. 27, 2016

FREER, Patrick K. Hearing the Voices of Adolescent Boys in Choral Music: A Self-Story. *Research Studies in Music Education* , Number 27, 2006.

FREER, Patrick K., TAN; Leonard. The self-perceptions of young men as singers in Singaporean pre-university schools. *Research Studies in Music Education* 2014, Vol. 36(2) 165 –178 © The Author(s) 2014, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Chiara Leão Araújo de França Delgado de. *Tensões multiculturais em um currículo de um curso a distância na Marinha / Chiara Leão Araujo de França Delgado de Freitas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 143f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito; ANICETO, Érica Alessandra Fernandes; XAVIER, Gláucia do Carmo; REIS, Pollyanna Jínia Fernandes Maia. O que você faz com seus privilégios? Entrevista com Duda Salabert. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. Vol 05, N. 01 - Jan. - Mar., 2019

GARRET, Matthew L.; SPANO, Fred P. An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators. *Research Studies in Music Education* 2017, Vol. 39(1) 39 –56 © The Author(s) 2017.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GALON, Lucas Educardo da Silva; CESCO, Sara Cecília. Arte, Cultura e Identidades: por uma revisão filosófica dos conceitos. In.: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis-GO. *Anais...* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GAUTHIER, C. et al. (Orgs). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAY, G. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 1994.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Antenor Rita; LIMA, Josiane Bispo da Cruz; NUNES, Rodrigo dos Reis. Multiculturalismo e U-Learning: novas perspectivas para uma escola aberta. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 11, número 2, dezembro de 2015

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa [online]*. 2003, v. 29, n. 1, pp. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2002, n. 2, pp. 40-51.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Leonardo. *Xondaro: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani / Leonardo Gonçalves*. Orientador: Lucas Melo Reis Bueno, 2020. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2020.

GORSKI, Paul C. *A Brief History of Multicultural Education*, 1999. Disponível em http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html, acesso em 01/12/2019.

GOODSON, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GREIF, E. L. *Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música*. Tese. (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, 2007.

GREIF, E. L. A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música. In. *Anais do XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos estudos*, nº 61, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor de pele e etnia. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011

GÜRGEN, Elif Tekin. Musical preference and music education: Musical preferences of Turkish university students and their levels in genre identification. *International Journal of Music Education* 2016, Vol. 34(4) 459–471 © The Author(s) 2015, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997a.

HALL, Stuart. Introduction. In.: HALL, Stuart (ed.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications, 1997b

HALL, Stuart. The work of representation. In.: HALL, Stuart (ed.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications, 1997c

HALL, Stuart. A questão multicultural. In.: SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003a.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In.: SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALLAM, Susan; ROGERS, Lynne; CREECH. Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education* Copyright © 2008 International Society for Music Education Vol 26(1) 7–19, 2008

HAN, Ruochen; LEUNG, Bo Wah. A survey on Weifang teachers' attitudes toward teaching Chinese folk music. *International Journal of Music Education* 2017, Vol. 35(2) 202–215 © The Author(s), 2015.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. Anais - II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, p.49-67, maio 1993.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. *INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente* - v.3, n.1, Artigo 2, jan./ abril 2008

HESS, Juliet. Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education* 1–20 © The Author(s) 2018, 2018.

HO, Wai-chung. Gender Differences in Instrumental Learning, Preferences for Musical Activities and Musical Genres: A Comparative Study on Hong Kong, Shanghai and Taipei. *Research Studies in Music Education*, Number 20, 2003.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

HUANG, Hao. Why Chinese people play Western classical music: Transcultural roots of music philosophy. *International Journal of Music Education* 30(2) 161 –176 © The Author(s) 2011, 2011.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

INOUE, SILVIA, Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estud. psicol. (Campinas)* 25 (1), Março de 2008.

INOUE, Vinicius Chozo. A naturalização do racismo anti-asiático na sociedade digital brasileira. 2017. 50 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdade racial por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 41, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf, acesso em 17/02/2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

IVENICKI, Ana; XAVIER, Giseli Pirelli de Moura; SALLES, Fabiano Lages; LEAL, Rony; SANTOS, Késia Consedey Sindra Mescolin dos; MELGAÇO, Paulo; SANTIAGO, Renan. O multiculturalismo e as contribuições da universidade: reflexões, possíveis articulações e experiências. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVIII, 2016. Cuiabá. *Anais...Cuiabá: ENDIPE*, 2016.

JANOARIO, Ricardo de Souza. *Gestão Multicultural*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação – PPGE, 2008.

JOSEPH, Dawn. Tertiary educators' voices in Australia and South Africa: Experiencing and engaging in African music and culture. *International Journal of Music Education* 2015, Vol. 33(3) 290 –303 © The Author(s) 2014, 2015

JARDIM, Helen Silveira. *Analisando o cotidiano das aulas de música: o confronto de interesses dos alunos, professores e das instituições de ensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

JOSEPH, Dawn; SOUTHCOTT, Jane. So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education students' attitudes to artists-in-schools. *International Journal of Music Education* 31(3) 243 –256 © The Author(s) 2012, 2013

KALLIO, Alexis Anja. Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*. 42(2):177-191, 2020.

KANG, Sangmi. The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. *Update: Applications of Research in Music Education*. Vol. 34(2) 21 –28, 2016.

KARLSEN, Sidsel. Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*. 35(2); 161-177, 2013.

KARLSEN, Sidsel. Exploring democracy: Nordic music teachers’ approaches to the development of immigrant students’ musical agency. *International Journal of Music Education* 2014, Vol. 32(4) 422 –436 © The Author(s), 2014

KELLY, Steve N.; VANWEELDEN, Kimberly. Gender associations with world music instruments by secondary school music students from the USA. *International Journal of Music Education* 2014, Vol. 32(4) 478 –486 © The Author(s) 2014

KENNEDY, Mary Copland. Earthsongs: Indigenous ways of teaching and learning. *International Journal of Music Education* Copyright © 2009 International Society for Music Education Vol 27(2) 169–182, 2009

KILLIAN, Janice N; SEJALEGGA, Lawrence Branco. Influence of learning Ugandan folksongs using aural/oral versus notation means on US music majors’ preferences for instruction method and quality of freely created rhythmic accompaniments. *International Journal of Music Education* 1 –14 © The Author(s) 2018

KINDALL-SMITH, Marsha; MCKOY, Constance L.; MILL, Susa W. Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. *International Journal of Music Education* 29(4) 374 –386 © The Author(s) 2011, 2011.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoia do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011

KRUSE, Adam J. Toward hip-hop pedagogies for music education. *International Journal of Music Education* 2016, Vol. 34(2) 247 –260 © The Author(s) 2014, 2016.

LÃ, Filipa; DAVIDSON, Jane W. Investigating The Relationship Between Sexual Hormones And Female Western Classical Singing. *Research Studies in Music Education* Number 24, 2005.

LAMB, R. A. S. Acompanhamento: A woman behind the theory. *Gender, Education, Music and Society Journal*, Volume IV, Number 4, 2004.

LATOURE, B. A historicidade das coisas. Por onde andavam os micróbios antes de Pasteur?. In: LATOURE, B. *A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP. EDUSC, 2001.

LAW, Wing-Wah; HO, Wai-Chung. *Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China*. International Journal of Music Education 2015, Vol. 33(3) 304 –324 © The Author(s) 2015

LAZZARIN, Luis Fernando. Uma compreensão da experiência com Música através da crítica de duas 'filosofias' da Educação Musical. In.: XIII Encontro Nacional da ABEM, 2004, CBM-CEU/UNIRIO, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...*, Rio de Janeiro, 2004.

LAZZARIN, Luis Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar., 2008.

LAZZARIN, Luis Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. *Revista ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

LAZZARIN, Luis Fernando. Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 89-110, 2005

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, 2001

LEITE, Miriam Soares. Violência e homofobia na escola. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: Aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEONIDO, L. Composição Musical de gênero feminino. *Revista Sinfonia Virtual*, número 09, 2008, disponível em http://www.sinfoniavirtual.com/revista/009/comosicao_musical_genero_femenino.php.

LEUNG, Bo Wah. Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, Vol 26, Issue 1, 2008

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In.: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

LIMA, Mariana Semião de. *Rap de Baton: família, educação e gênero no universo rap* / Mariana Semião de Lima. – Campinas, UNICAMP, 2005. Orientadora: Elisa Angotti Kossonvitch. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104., 2007.

LOURO, Guaracira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCAS, Sônia; CANEN, Ana. Avaliando Multiculturalmente um Projeto Educacional: o caso das “Escolas do Amanhã”. *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 328-343, set./dez. 2011

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. 1aed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v, p. 433-451.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUEDY, Eduardo Frederico. *Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior*. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

LUEDY, Eduardo Frederico. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. In.: XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia - GO, UFG, 2010. *Anais...* Goiânia, 2010

LUEDY, Eduardo Frederico. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006

LUM, Chee-Hoo. My country, my music: Imagined nostalgia and the crisis of identity in a time of globalization. *International Journal of Music Education* 2017, Vol. 35(1) 47 –59 © The Author(s), 2015

LUM, Chee-Hoo; DAIRIANATHAN, Eugene. *Mapping musical learning: An evaluation of research in music education in Singapore*. *International Journal of Music Education* 2014, Vol. 32(3) 278 –295 © The Author(s), 2013

LUNELLI, Diego Conto. Oficina de ritmos da cultura popular: religiosidades afro-brasileiras em pauta. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015. Natal/RN. *Anais...*Natal: UFRN, 2015a.

LUNELLI, Diego Conto. Processo de ensino/aprendizagem em casa de religião: um estudo de caso. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015. Natal/RN. *Anais...*Natal: UFRN, 2015b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago., 2006.

MACEDO, Valéria. De encontros nos corpos Guarani. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 15, n. 1,2, p. 180-210, dez. 2013.

MACHADO, Taiana de Araujo. *O passo e afinação: uma aproximação a partir do conceito de autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2015.

MANTIE, Roger Mantie; TUCKER, Lynn Tucker. Pluralism, the right, and the good in choirs, orchestras, and bands. *International Journal of Music Education* 30(3) 260 –271 © The Author(s) 2012

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: Um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARIANO. Cláudio Ortega. *A nossa história sobre o Mbaraka mirim ou Mba'epu Mirim (o chocalho Guarani)*. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, 2015

MARQUES, Filipa Daniela; SOUSA, Liliana Marques; VIZZOTO, Marília Martins; BONFIM, Tania Elena. A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 415-427, 2015.

MARSH, Kathryn. “The beat will make you be courage”: The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. *Research Studies in Music Education* 34(2) 93 –111 © The Author(s) 2012, 2012.

MARSH, Kathryn. Making connections: A case study of pre-service music education students’ attitudinal change to indigenous music. *Research Studies in Music Education*, Number 15, December 2000.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. *O ensino teológico-musical entre os Batistas: um estudo de caso* / Eliane Hilario da Silva Martinoff. São Paulo, 2004, 141p. + anexos Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2004

MARTINS, Marcia Antunes. *Arte guarani no espaço escolar*. Trabalho de conclusão de cursos (monografia). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015

MARX, Sherry; KIN, Yanghee. Technology for Equity and Social Justice in Education: Introduction to the Special Issue. *International Journal of Multicultural Education*. Vol. 21, No. 1, 2019

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. *Revista Nupeart*, v.4, n.4, set. 2006

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo, ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico] / Teresa Mateiro, Beatriz Ilari, (Org.). – Curitiba: InterSaberes – (Série Educação Musical), 2012.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

McPHERSON, Gary E.; O'NEIL, Susan A. Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education* 32(2):101-137, November 2010

McPHERSON, Gary E.; OSBOURNE, Margaret S.; BARRETT, Margaret S.; DAVIDSON, Jane W.; FAULKNE, Robert. Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education* 2015, Vol. 37(2) 141 –160 © The Author(s) 2015, 2015.

MELLO, Michele Thereza dos Santos Simões de. *A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências multiculturais e possibilidades institucionais*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009.

MENEZES, Patricia da Costa. Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado / Patricia da Costa Menezes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013

MERCADO, L. P. L.. Ferramentas de Avaliação na Educação Online. In: IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2008, Caracas-Venezuela. Actas del IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Caracas-Venezuela, 2008. v. 1. p. 1-14.

MIETTINEN, Laura; GLUSCHANKOF, Claudia; KARLSEN, Sidsel; WESTERLUND, Heidi. Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education* 2018, Vol. 40(1) 67 –88 © The Author(s) 2018, 2018.

MIGON, Cristiane Abreu. *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.

MIRANDA, Claudia ; Passos, Ana . Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. In: *Anais... XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Mudanças, Permanências e desafios sociológicos, 2011.

MIRANDA, Cláudia; MARCELINO, Sandra. *Educação antirracista e decolonial: romper o silenciamento como professora, mulher e negra*. In.: ANDRADE, Marcelo (org.) *Diferenças silenciadas: Pesquisa em Educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

MIRANDA, Claudia; Passos, Ana. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. In: *Anais... XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Mudanças, Permanências e desafios sociológicos*, 2011.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, vol. 21, n. 3, pp. 545-572, set. / dez. 2016

MONTEIRO, A. M. F.C. *Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de História*. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; RALEJO, A.S.. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019, v. 1, p. 278-308.

MONTEIRO, A. M. F.C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. Transposição Didática. In.: Ferreira, M. M.; Oliveira, M. M. D. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOORE, Raldall, S. Influence of multicultural singing games on primary school children's attentiveness and song preferences in music classes. *International Journal of Music Education*, 2002, 39, 31-39, 2002

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 - 2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, Campinas, v. 18, n.1, p. 65-81, 2001a.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.. A escola e o desafio da crítica cultural. *Revista de Ciências Humanas (Florianópolis)*, Viçosa, v. 01, n.10, p. 3-15, 2001b.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 79, n.23, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA, Rejane Francisca dos Santos. *O Mito do Estado Brasileiro Laico: Racismo Institucional e a Proibição da Sacralização de Animais no Candomblé* / Rejane Mota. -- Salvador, 2018. 168 f. Orientador: Heron José de Santana Gordilho. Dissertação (Mestrado - Direito) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

MOULE, Jean. Justiça social na formação docente: fardo invisível para o professor de cor. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *Justiça Social: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MOUNTINHO, Renan Ribeiro. *“Foi na festa da escola que tudo começou”*: funk carioca, diversidade e (in)visibilidade(s) na licenciatura de música / Renan Ribeiro Moutinho. – 2015. Dissertação (mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sex., Salud Soc.* (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, Aug. 2012

NETHSINGHE, Rohan. Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education* 30(4) 382 –396 © The Author(s), 2012

NKETIA, J. H. Kawabena. *The music of Africa*. New York: W.W. Norton & Company, 1974.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas . Griot – *Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; Cláudio M. Martins Nogueira. *Bourdieu & a Educação*. 3a Edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez., 2017

O’FLYNN, John. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education* Copyright © 2005 International Society for Music Education Vol 23(3) 191-203, 2005.

O’HAGIN, Isabel Barbara; HARNISH, David. Music as a cultural identity: a case study of Latino musicians negotiating tradition and innovation in northwest Ohio. *International Journal of Music Education*, International Society for Music Education, Vol 24(1) 56-70, 2006.

ODENA, Oscar. Las visiones de profesionales sobre proyectos intercomunitarios de educación musical en Irlanda del Norte. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, 39-60, jul.dez. 2017

OESTERREICH, Frankiele. *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984 - 2008)* / Santa Maria – RS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federa de Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Env*adescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo *queer*. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 139-161, 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 7-14, mar. 2009.

PALKKI, J., CALDWELL, P. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 28–49, 2018.

PALKKI, Joshua. “My voice speaks for itself”: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, vol. 38(1) 126–146, 2019.

PANNUNZIO, Maria Inês Moron; RIZOLLI, Marcos; STORI, Noberto; SANCHEZ, Petra. O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. *Anais...SBPC: Fortaleza*, 2005.

PATTON, M. Q. *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE, 2001.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set., 2005.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus (Belo Horizonte online)*, v. 26, p. 1-25, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, jan/jun., 2014.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINHEIRO, Zamara Graziela Pinheiro de. O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da lei 10.639/03 / Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2017. 133 Orientador: Maria Elena Viana Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

PINTO, Alejandra Aguilar. Reinventando o feminismo :as mulheres indígenas e suas demandas de gênero.. In: FAZENDO GÊNERO 9: diásporas, diversidades e deslocamentos., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil* / Céli Regina Jardim Pinto. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2003

POPPER, Karl. *The logic of scientific discovery*. New York: Harper, 1968.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. *Depoimento presente no encarte do CD Ñande reko arandu: memória viva guarani*. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. CD MGTV 2001.13326/98, 2001.

POWELL, Sarah J. Masculinity and choral singing: An Australian perspective. *International Journal of Music Education* 2015, Vol. 33(2) 233 –243 © The Author(s) 2014, 2015.

PRESCOTT, John; LI, Sun; LEI, Meng. Traditional Chinese instrumental music: importing diversity into Midwestern America. *International Journal of Music Education* Copyright © 2008 International Society for Music Education Vol 26(4) 374–384, 2008

PRIOLLI, Maria Luisa de Matos. *Princípios básicos da Música para a juventude*, Rio de Janeiro: Casas Oliveira, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, maio, 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 63-85 – 2018

RANDOLPH, J. J. A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 13, 1-13, 2009.

RAYMOND, Janice G. *Transsexual Empire: The Making of the She-Male*. New York: Teachers College Press, 1994

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo Marschner Alves de. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* / Djamila Ribeiro. – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista* / Djamila Ribeiro. — 1 a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Letícia; O'DWYER; BRENA; HEILBORN, Maria Luiza. Dilemas do feminismo e a possibilidade de radicalização da democracia em meio às diferenças. Dossiê: Gênero e Sexualidade, Civitas, *Rev. Ciênc. Soc.* 18 (1), Jan-Apr 2018

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças...*Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 129-135, mar. 2008a.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Manifestações multiculturais em espaços escolares: o estágio de música apreendido como movimento aberto de fronteira. *Anais da reunião anual da ANPPOM*, 2008b.

RIKONEN, Tanja; DERVIN, Fred. Multiculturalism as a Foucauldian Technology of Power. *Nordic Journal of Migration Research*; Warsaw Vol. 2, Ed. 1, (Mar 2012)

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018

ROSE, P. Effects of movement, tempo, and gender on steady beat performance of kindergarten children. *International Journal of Music Education*. 2016;34(1):104-115.

SAAD, M.; MASIERO, D.; BATTISTELA, L. R. Espiritualidade baseada em evidências. *Acta Fisiátrica*, v. 8, n. 3, p. 107-112, 2001.

SÆTHER, Eva. When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education* Copyright © 2008, 2008

SANTIAGO, Renan. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação do professor de Música. In: *Anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música*. Vitória – ES, 2015b.

SANTIAGO, Renan. *Música, Educação Musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, Renan.; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. *Pesquisa e Música*, v. 13, pp. 112-126, 2014.

SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 10, p. 73-88, 2016.

SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de licenciatura em música de universidades federais. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, p. 194-220, 2018

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as Leis 11.769/2008 e 10.639/2003. *Revista Nupeart*, 2015.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 27, p. 279-299, 2016a.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. *Eventos Pedagógicos*, v. 7, p. 943-962, 2016b

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus (Belo Horizonte. Online)*, v. 22, pp. 211-236, 2016c.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 6, p. 439-453, 2016d.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: possíveis bases para uma educação musical contemporânea. *Educação Básica Revista*, v. 2, p. 49-62, 2016e.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da ABEM*. Londrina, v.24, n.36, pp. 55-70, jan. jun., 2016f.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, A. . Diversidade Musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de Música?. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 26, p. 187-204, 2017.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. *OuvirOUver (ONLINE)*, v. 14, p. 438-450, 2018.

SANTIAGO, Renan.; IVENICKI, Ana. . How to break the cycle?: Music education and multiculturalism in a Brazilian context. *Finnish Journal of Music Education*, v. 23, p. 60-78, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal*. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009

SANTOS, L. R. O., de Jesus Costa, J.; Melo e Souza, R. Exame Nacional do Ensino Médio: desafios para o Ensino das Ciências Ambientais em escala local. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 35(1), 4–20, 2018.

SANTOS, Valnei Souza; CANDUSSO, Flávia. Professor, qual é a minha cor? Construção da identidade através do ensino de música afro-brasileira em uma escola particular. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal/RN, 2015. *Anais...ABEM: Natal-RN*, 2015.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SCHIPPERS, Huib. Intercultural Music: Designing the intercultural music education of the future - the development of a world music centre in Portugal. *International Journal of Music Education*, 2000, 35, 59-62, 2000

SCHMID, Eva Verena. Popular music in music education in Germany - historical, current and cross-cultural perspectives. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, 30-41, jan.jun 2015

SEEGER, A. Etnografia da música. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

SELLES, Sandra Escovedo; DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; PONTUAL, Leandro Vahia. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, 2016

SHERIDAN, Mark; BYRNE, Charles. Cèilidh culture and higher education. *International Journal of Music Education* Copyright © 2008 International Society for Music Education Vol 26(2) 147–159, 2008

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, pp.4-14

SIEDLECKI, Vivian. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos/as em Música* / Vivian Siedlecki, 2016. Orientadora: Luciana Marta Del Bem. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, RS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Alienígenas em Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004

SILVERMAN, Marissa. I drum, I sing, I dance: An ethnographic study of a West African drum and dance ensemble. *Research Studies in Music Education* 2018, Vol. 40(1) 5 –27 © The Author(s) 2017, 2018.

SMITH, Robert G. Going Over the Top: The Evolution of Indigenous Music Pedagogies and Educational Practices in Postcolonial Australasian Contexts. *Research Studies in Music Education* Number 19, 2002.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinalização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

SOBREIRA, Silvia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal-RN. *Anais...* UFRN, 2011.

SOUTHCOTT, Jane; JOSEPH, Dawn. From Empire to film: a fusion of western and Indian cultural practices in Australian music education. *International Journal of Music Education* Copyright © 2007 *International Society for Music Education* Vol 25(3) 235–243, 2007

SOUZA, Juçara de. *O sentido das artes/artesanatos: o olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. *Revista da Educação Pública*. Cuiabá v. 21 n. 46 p. 289- 301 maio/ago. 2012.

SOUZA, Rafael Ferreira de. “Macumba é coisa do demônio, tio!”: discutindo relações de preconceito na aula de música. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 2, p. 263- 276, 2015.

STAFFORD-DAVIS, Candace Rhnea. *Multicultural Education in the Music Classroom: Definitions, Methods, and Motives*. Dissertation (Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction). University of Arkansas, May 2011.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988

SZPILMAN, Ricardo. Mitologia dos Orixás na Educação Brasileira do Século XXI e Futura: uma proposta de trabalho para a implementação da Lei nº 10.639. *Interlúdio*, Ano 1, no.1, 2010.

TARDIF M., LESSARD C. e LAHAYE L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: The Case of Primary Music Education in Australia. *British Journal of Music Education*, Volume 8, Issue 2, 1991, pp. 149-159.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 34, n. 2, p. 291-307, Aug. 2008

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.

TIMÓTEO, Gennis Martins. *Kunhangue arandu rekó, ta'ánga re a'égui nhembopara: sabedoria dos ciclos de vida das mulheres guarani em pinturas e palavras*. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009

TREACY, D. S. “Because I’m a girl”: Troubling shared visions for music education. *Research Studies in Music Education*, 0, 0, 1-18., 2019.

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO. *Como redigir uma ementa*. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/prograd/component/phocadownload/category/31-procedimentos-para-elabora-dos-ppcs?download=63>. Acesso em 22/09/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Música, Departamento de Musicologia e Educação Musical da Escola de Música da UFRJ, 2002. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/graduacao/licenciatura>. Acesso em: 27/12/2021

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. A experiência das ações afirmativas na UERJ: problematizando a questão do mérito. In.: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

VANDWEELDEN, Kimberly; McGEE, Isaiah R. The influence of music style and conductor race on perceptions of ensemble and conductor performance. *International Journal of Music Education* Copyright © 2007 International Society for Music Education Vol 25(1) 7–19, 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana. MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

VOLK, Terese M. An application of Thai music of general and instrumental music programs. *International Journal of Music Education* Copyright © 2006 International Society for Music Education Vol 24(3) 243–254, 2006

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000

VIEIRA, S. L. Escola: lugar onde tudo acontece. In: VIEIRA, S. L. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009. (p. 149 a 160).

WALKER, Robert. We all came out of Africa singing and dancing and we have been doing it ever since. *Research Studies in Music Education*, Number 24, 2005

WALLING, Catherine Bennett. Secondary choral directors’ multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools, *International Journal of Music Education* 2016, Vol. 34(2) 196 –207 © The Author(s) 2015, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

- WEISS, R. Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. *Rev. Sociol. Polit. [online]*. 2014, vol.22, n.49, pp.113-137.
- WEMYSS, Kathryn L. From T.I. to Tasmania: Australian Indigenous Popular Music in the Curriculum. *Research Studies in Music Education*, Number 13, December, 1999.
- WESTERLUND, Heidi; PARTTI, Heidi. A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education* 1 –14 © The Author(s) 2018, 2018.
- WESTERLUND, Heidi; PARTTI, Heidi; KARLSEN, Sidsel. Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural Project. *Research Studies in Music Education* 2015, Vol. 37(1) 55 –75 © The Author(s) 2015, 2015
- WEHR, E. L. Understanding the experiences of women in jazz: A suggested model. *International Journal of Music Education*, 34(4), 472–487, 2016.
- WILSON, Tania Cristina Pereira. *A Representação Social da diversidade cultural na formação inicial de professores*. Rio de Janeiro, 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008
- YOUNG, Michael (Org.). *Knowledge and control: New directions in the Sociology of Education*. London: Open University Press, 1971.
- YOUNG, Susan. Theorizing musical childhoods with illustrations from a study of girls' karaoke use at home. *Research Studies in Music Education* 34(2) 113 –127 © The Author(s) 2012, 2012.