



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELI DE MATOS ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UFRR: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS ACADÊMICOS-
DOCENTES**

Boa Vista – RR

2021

ELI DE MATOS ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UFRR: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS ACADÊMICOS-
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Formação Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jéssica de Almeida

Boa Vista – RR

2021

ELI DE MATOS ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UFRR: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS ACADÊMICOS-
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de Concentração: Formação Docente e Práticas Educativas. Defendida em 24 de setembro de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Jéssica de Almeida

Orientadora / Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRR

Prof.^a Dr.^a Leila Adriana Baptaglin

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRR

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Programa de Pós-Graduação em Música – UFPB

Às pessoas que pela pandemia de coronavírus tiveram suas vidas interrompidas dedico este trabalho que em momento tão turbulento se concluiu.

AGRADECIMENTOS

Às energias positivas que emanam do Universo e que traçam os meus caminhos.

À toda minha família, que sempre está presente, em especial à minha mãe, Elisabete de Matos Araujo, por ser parceira em todos os momentos e por me amar do jeitinho que eu sou.

Aos amigos e às amigas, que também são família por onde eu escolho viver, em especial ao meu amigo Nilson, que me acolheu em sua casa e que de perto acompanhou processos tão significantes para mim durante o período do mestrado e ao mesmo tempo de pandemia de coronavírus.

À natureza que me acolhe como lar, em Boa Vista – RR, no espaço que chamo de Tapiri das Artes.

À minha orientadora, Jéssica de Almeida, que pacientemente me guiou pela trajetória deste trabalho, se dispondo a ir por novos caminhos que contribuíram para meu desenvolvimento, sem podar meu desejo de pesquisar.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como a interculturalidade (QUEIROZ, 2017; WALSH, 2012) se faz presente (ou não) nas práticas docentes de discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, que participaram do estágio supervisionado e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Residência Pedagógica (PRP) e, quais relações estes discentes fazem entre suas práticas docentes e a formação acadêmica que recebem no Curso. Tal pesquisa foi delineada a partir de quatro objetivos específicos: a) analisar em que medida os alunos do Curso desenvolvem em suas práticas docentes uma perspectiva de educação musical intercultural; b) verificar como o Projeto Pedagógico do Curso possibilita, ou não, uma abordagem intercultural na formação de licenciandos do Curso; c) verificar como a abordagem intercultural se faz presente nos editais dos programas de formação docente (PIBID e PRP) do ano de 2018; e d) verificar como a abordagem intercultural se faz presente no Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso. Os dados obtidos nesta pesquisa foram extraídos dos documentos referidos nos objetivos específicos e além deles, também das entrevistas realizadas com três discentes do Curso, referente à presença (ou não) da interculturalidade em suas práticas acadêmicas-docentes nas atividades de formação docente que participaram, tendo a música como um fenômeno sociocultural (QUEIROZ, 2005). A partir da análise de dados (BARDIN, 2011), esta pesquisa nos trouxe como apontamento que: a) os documentos analisados apresentam em maior proporção dados sobre diversidade cultural, porém quando se trata de interculturalidade e indicativos contra-hegemônicos, as recorrências são mínimas ou inexistentes; b) nos relatos das pessoas entrevistadas é possível perceber que as práticas acadêmicas-docentes estão embasadas fortemente no currículo majoritariamente hegemônico, mas com vistas para abordagens pedagógicas que respeitam a diversidade cultural/musical, mas se limita ao trazê-la ao debate em sala de aula no que se refere aos aspectos socioculturais presentes nas músicas; e c) há esforço para que a interculturalidade passe a fazer parte do currículo, porém até o momento não faz parte da formação acadêmico-docente em geral, que discentes do Curso recebem. A partir dos aspectos abordados nesta pesquisa, a interculturalidade se inscreve como uma possibilidade ainda distante de estar presente no Curso no que tange à formação de discentes que tenham a docência das músicas como ferramenta que possibilita o debate sobre questões socioculturais diversas como preconceitos, desigualdades e tudo que possa marginalizar e diminuir a importância, não somente da condição humana, mas da vida como um todo em seu ecossistema.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Musical, Diversidade Cultural

ABSTRACT

This dissertation is the result of a Master's research that aimed to understand how interculturality (QUEIROZ, 2017; WALSH, 2012) is/isn't present in the teaching practices of students from the Music Degree Course at the Universidade Federal de Roraima, who participated in the supervised internship and/or in teacher training programs as Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Residência Pedagógica (PRP) and the relation these students have bounded between their teaching practices and the academic training they receive in the course. This research was draft from four specific objectives: a) to analyze the extent to which the students of the Course develop in their teaching practices a perspective of intercultural music education; b) verifying how the Pedagogical Project of the Course enables, or does not, an intercultural approach in the formation of undergraduates of the Course; c) to verify how the intercultural approach is present in the notices of teacher training programs (PIBID and PRP) for the year 2018 and d) verify how the intercultural approach is present in the Supervised Internship Regulation of the Course. The data of this research were collected from the documents referred to in the specific objectives and, in addition, also from the interviews carried out with three students from the Course, regarding the presence (or not) of interculturality in their academic-teaching practices in the teacher training activities that participated, having music as a sociocultural phenomenon (QUEIROZ, 2005). From the data analysis (BARDIN, 2011), this research brought us as an indication that: a) the analyzed documents present a majority amount of data based on cultural diversity, but when it comes to interculturality and counter-hegemonic indications, recurrences are minimal or non-existent; b) From the people interviewed's reports it can notice that the academic-teaching practices (university students) have a strong basis on the hegemonic curriculum, but with a view to pedagogical approaches that respect cultural/musical diversity, but limited in bringing it to the inside classroom debate regarding the social and cultural aspects present in the songs and c) there is an effort for interculturality to become part of the curriculum, but so far it has not been part of the academic training received by the undergraduates of the Course. Since the elements regarded in this research, the interculturality is interjected as a possibility that is still far from being part of the Course concerning the training of students who have music teaching as a tool that enables the debate on various socio-cultural issues such as prejudice, inequality and everything else able to marginalize and diminish the importance, not only of the human condition but of life as a whole in its ecosystem.

Keywords: Teacher Education, Music Education, Cultural Diversity

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
MEB	Revista Música na Educação Básica
REB	Revista Brasileira de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	15
2.1. BASES PARA O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE	15
2.2. INTERCULTURALIDADE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	16
2.3. INTERCULTURALIDADE EM UNÍSSONO: AS CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES AUTORES	17
3. DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL: DE QUEM, PARA QUEM?.....	26
4. A INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO IDEOLÓGICO CONTRA- HEGEMÔNICO	39
5. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: UM PROCESSO CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO ATRAVÉS DE TEMPOS E ESPAÇOS	46
6. ATIVIDADES FORMATIVAS NA ATUALIDADE: UMA POSSIBILIDADE DE ALINHAMENTO ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS DOCENTES.....	57
7. METODOLOGIA	60
8. UMA ANÁLISE SOBRE A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACADÊMICOS-DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR.....	65
9. CONSIDERAÇÕES.....	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A:TABELA DE ANÁLISE DE DADOS EM DOCUMENTOS - (PPC, EDITAL PIBID 2018 E EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2018)	89
APÊNDICE B: EXCERTOS EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS	98
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS	101
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	102

1. INTRODUÇÃO

Em uma trajetória contínua e inacabada de formação, tenho¹ contado com a oportunidade de transitar entre múltiplos espaços de educação musical, tendo possibilidade de experimentar diferentes formas trazidas por práticas musicais que emergem de espaços e grupos distintos aos quais me aproximo, de modo que nessa trajetória formativa, tenho aprimorado um olhar atento para a diversidade que entre tantas culturas é representada pelas músicas. Para nomear essas experiências, como exemplos desses ambientes e repertórios diversificados que tenho tido acesso no decorrer de minha formação, vem à lembrança minha infância em casa, como ambiente não institucionalizado e que aos finais de semana sempre havia festas com os vizinhos, com muito samba e pagode.

Como primeiro contexto que participei de atividades sistemáticas de formação em música, entrei em uma banda marcial da minha cidade, Mauá – SP, na região do Grande ABC, e lá iniciei tocando trompete, chegando a ganhar de presente o instrumento do meu avô, sem imaginar que depois de certo tempo e sempre com olhares mais vibrantes para a variedade de timbres dos instrumentos, iria escolher tocar percussão e, a partir daí, atuar como percussionista na banda. A experiência nesse espaço me proporcionou o acesso a um repertório variado, entre músicas ditas populares e músicas ditas eruditas, fase esta que também me possibilitou aprender a tocar e fazer coreografias durante ensaios e apresentações, aliando assim a música e o movimento corporal.

Ainda como experiência que contribuiu para eu ter acesso a possibilidades diferentes de repertório e contextos musicais, enriquecendo a diversidade musical que eu tenho acesso no cotidiano, toquei percussão num bloco de carnaval que se chama “Toque de Malícia” e é formado por integrantes da banda marcial, no qual conheci um repertório carnavalesco e iniciei, assim, minhas apresentações musicais como forma de trabalho remunerado, em bailes que geralmente aconteciam no período da noite. Com o aprendizado musical que adquiri na banda, consegui passar no teste de aptidão e ingressar na Escola Municipal de Música de São Paulo, em São Paulo, capital, que é uma instituição voltada para a formação de músicos de orquestras. Nesta instituição, fui aluno de percussão e pude ter acesso ao repertório orquestral, experimentando, como percussionista da orquestra infanto-juvenil da escola, um repertório diferente do que eu havia acessado até aquele momento como músico.

¹ Optamos em escrever a Introdução na primeira pessoa do singular, pois a temática da pesquisa está estritamente relacionada à história de vida do discente pesquisador.

Somado a essas experiências, ao entrar na Universidade Federal de Roraima (UFRR), tomei conhecimento de que nela há o Instituto Insikiran de Formação Indígena e com isso, também tive acesso à música de povos originários da etnia Macuxi, que vivem em Roraima e regiões fronteiriças do estado – uma música muito diferente da que eu tinha ouvido até então, com letras que falam sobre animais, natureza, amor, religião e, inclusive, forró cantado em Macuxi. Além disso, sendo pedagogo formado, minha atuação docente na Educação Infantil fez-me conhecer diferentes músicas que constituem, também, o cotidiano escolar e infantil, como em momentos que são direcionados para as crianças se expressarem musicalmente, escolhendo músicas para cantarmos juntos, ou quando retornamos do recreio e fazemos o momento de relaxamento, com música de timbres leves e andamento lento e quando vamos para o jardim para brincar com cantigas de roda.

Com essas experiências no dia a dia me dou conta que a diversidade musical se faz presente em muitos momentos nas relações que estabeleço com outras pessoas, relações essas que me proporcionam, cada vez mais, aumentar meu repertório de significados para as músicas e as culturas que passam pela minha vida, deixando seus timbres e representações. A partir dessas experiências, pude perceber em minha trajetória a importância de se pensar a interculturalidade inserida à formação e prática docente no processo contínuo de formação humana, como um meio para que possamos trazer as diferenças culturais e musicais, abrindo assim espaço para se fazerem presentes de forma a promover interação e respeito entre essas diferenças.

Considerando as experiências trazidas até aqui e minha participação como discente do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, passei a refletir sobre a possibilidade de meus colegas encontrarem dificuldades para trabalharem ou não, uma educação musical intercultural quando deparados com a diversidade cultural escolar. Entre as razões para que isso ocorra está, possivelmente, o próprio currículo do Curso, ainda pautado em uma concepção hegemônica de ensino musical.

Em 2019 a UFRR inaugurou seu Programa de Pós-graduação em Educação e a partir dessa oportunidade, inscrevi um projeto na linha de pesquisa 1, intitulada Formação de Professores e Práticas Educativas e fui aprovado para fazer parte da primeira turma do PPGEDUC da UFRR. Neste trabalho buscamos compreender se o Curso de Licenciatura em Música da UFRR, do qual eu sou discente até o presente momento, está proporcionando a mim e meus colegas uma perspectiva intercultural de ensino de música na academia para atuarmos na educação básica e em outros contextos de ensino de música.

Os direcionamentos para tal compreensão se deram a partir do olhar sobre os projetos de formação Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Residência Pedagógica (PRP) e da disciplina de Estágio Supervisionado, oferecidos pelo Curso. Com isso, temos a seguinte questão para esta pesquisa: Como a interculturalidade se faz presente (ou não) nas práticas docentes de discentes do Curso, que participaram do estágio supervisionado e/ou PIBID e/ou do PRP e quais relações estes discentes fazem entre suas práxis docentes e a formação acadêmica que recebem no Curso? A escolha do tema desta pesquisa partiu de um olhar voltado para a interculturalidade na formação acadêmico-profissional de professores de música que se deu a partir da reflexão sobre minhas experiências pessoais e profissionais, ligadas ao ensino e à aprendizagem de músicas, aliadas aos conhecimentos pedagógicos adquiridos em minha primeira graduação (pedagogia) e à minha vivência como aluno do Curso.

No que se refere à Educação, a interculturalidade vem como uma possibilidade de exercermos uma postura mais reflexiva e democrática como docentes, ao considerarmos os diversos aspectos, dentre eles, os culturais e sociais, que estão presentes em nosso público, neste caso, os discentes que teremos conosco em nossos espaços de atuação.

Tendo a formação acadêmica como um ponto principal da trajetória docente, caracterizada como contínua e inacabada, é de grande relevância pensarmos na presença da interculturalidade neste momento, ao considerarmos que é nesta etapa que os discentes das licenciaturas iniciam suas experiências teórico-práticas como professores e que assim terão a possibilidade de levarem para suas práticas um olhar para uma educação abrangente que respeita e considera os diferentes saberes trazidos no cotidiano escolar pelos indivíduos que dele fazem parte.

Como vantagens trazidas por essa abordagem intercultural na educação musical, podemos considerar a possibilidade de quebra de paradigmas e do *habitus conservatorial*² (PEREIRA, 2012), abordados em pesquisas recentes como limitadores do ensino de música no Brasil, desde sua institucionalização inicial, no período do Brasil Imperial, até os dias atuais, ao considerarmos as estruturas apresentadas nos currículos das Licenciatura em Música do país, que ainda são fortemente baseadas num currículo de ensino conservatorial de música.

² Para Pereira (2012, p. 135), “compreendemos o conceito de *habitus conservatorial* como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes”.

Tal quebra se dá a partir dos esforços de pesquisadores que nos trazem como importante que outros conhecimentos musicais, que não sejam os trazidos pelas hegemônias, também devem estar presentes no ambiente acadêmico, no caso desta pesquisa, nos cursos de Licenciatura em Música do país. Neste sentido, Queiroz (2020, p. 154) nos alerta que:

[...] no âmbito da música isso implica reconhecer que, construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música.

Ao considerarmos as questões levantadas até aqui, este trabalho traz ao debate a necessidade de se pensar em perspectivas para a formação de professores de música que abram espaços para que a interculturalidade seja uma possibilidade na busca por uma educação musical crítica. Que esta interculturalidade possibilite também, maior atenção às demandas dinâmicas da sociedade, à pluralidade de culturas e saberes musicais, que não isoladas aos aspectos musicais, possam promover a interação e o respeito à diversidade que encontramos no cotidiano e especificamente nos locais onde o ensino de música se faz presente como ferramenta de formação social.

Este trabalho visa, também, colocar em debate a interrelação entre a formação de acadêmicos-docentes do Curso e os possíveis ambientes profissionais que eles poderão atuar, a estruturação curricular do curso e outras ações que contribuam para que essa interrelação possa ocorrer desde o ambiente de formação acadêmica de professores de música. Para além dessa interrelação, que as perspectivas decoloniais, propostas por Queiroz (2020) possam ter espaço para serem igualmente debatidas a fim de possibilitar que culturas musicais historicamente marginalizadas sejam reconhecidas e legitimadas no intuito de se fazerem presentes nos ambientes institucionalizados de formação de professores de música.

Esta pesquisa busca compreender como a interculturalidade se faz presente (ou não) nas práticas docentes de discentes do Curso, que participaram do estágio supervisionado e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Residência Pedagógica (PRP) e quais relações estes discentes fazem entre suas práticas docentes e a formação acadêmica que recebem no Curso. Para isso, como contribuições, buscamos a) verificar em que medida os alunos do Curso desenvolvem em suas práticas docentes uma perspectiva de educação musical intercultural, b) verificar como o Projeto Pedagógico do Curso possibilita, ou não, uma abordagem intercultural na formação de licenciandos do Curso, c) verificar como a abordagem intercultural se faz presente nos editais dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) do ano de 2018 e d)

verificar como a abordagem intercultural se faz presente no Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso.

Esta pesquisa vem como uma contribuição para minha formação, sobre as questões que envolvem a Educação e a diversidade, para que estejamos sempre atentos às culturas das outras pessoas, que por questões sociais ligada às desigualdades, muitas vezes são marginalizadas, silenciadas e esquecidas, por não serem repertoria da cultura disseminada pelas hegemonias. Deste modo, visualizamos a necessidade de que precisamos, cada vez mais, agir para que essas diferentes culturas sejam reavivadas e estejam presentes nas diversas trocas enriquecedoras que os processos educativos podem promover.

No que se refere à área da Educação Musical, pretendemos aqui, não somente refletirmos através da análise de documentos o quanto o ensino das músicas no Brasil ainda é excludente, mas também darmos continuidade aos debates importantíssimos sobre ensinar músicas da e para a diversidade. Assim, essa questão passa a ser propulsora para que, como continuidade deste trabalho, pensemos em possibilidades para a reestruturação da formação acadêmica de professores de música, que oportunize vivências formativas numa práxis musical-docente que os permitam atuar como mediadores dos conflitos inerentes às diversidades, que se fazem necessários como parte da construção de uma sociedade democrática.

2. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Este capítulo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica através de uma revisão bibliográfica que vem contribuir para um levantamento do conceito de interculturalidade na formação de professores de música. Para isto, foi realizado o levantamento de produções científico-acadêmicas para embasar as observações trazidas no decorrer deste trabalho, considerando os autores utilizados para embasamento do conceito de interculturalidade, a pesquisa em repositórios e revistas científicas e um olhar para a Educação em geral e para a Educação Musical, ao considerar que esta pesquisa se utilizou desta revisão bibliográfica é voltada para a interculturalidade na formação de professores de música.

Deste modo, buscamos nesta pesquisa, um olhar para a interculturalidade que verse sobre a vida cotidiana de professores de música em processo de formação acadêmica para se pensar na relevância de tal aspecto para cada participante, a partir do que Oliveira e Cunha (2008) nos traz como necessário haver em uma abordagem fenomenológica: um contato direto com o fenômeno vivido pelos sujeitos pesquisados.

2.1. BASES PARA O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE

Em meio ao desenvolvimento social contínuo que experienciamos cotidianamente, podemos observar as mais diversas mudanças que ocorrem a partir dos estudos realizados pelas ciências sociais, para explicar, ou buscar uma compreensão sobre os fenômenos que nos cercam. Dentre tais fenômenos, tem aqui uma revisão bibliográfica que toma como foco a interculturalidade, que cada vez mais vem sendo debatida nas mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser compreendida, a meu ver, como uma forma aprofundada do que anteriormente autores nomearam de multiculturalismo crítico.

Tomamos como direcionadoras do pensamento, as considerações de Walsh (2006) sobre interculturalidade como perspectiva, conceito e prática diferentes das impostas socialmente no decorrer da história, ocorrido paralelamente a um período de colonização, representado pelas mais diversas imposições de condutas aos que foram colonizados. Nesse sentido, em sua obra, Walsh (2006, p. 25) nos traz as definições de interculturalidade da *Confederacion de*

Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), ao dizer que “interculturalidade é um princípio ideológico (um dos nove que constituem e direcionam seu projeto político)”³.

A partir da literatura mencionada, temos então um conceito de interculturalidade ligado a luta de indígenas equatorianos num movimento de decolonialidade que cada vez mais vem sendo disseminado e estudado. Ao considerarmos o olhar focado na educação musical trazido nesta pesquisa, consideraremos também as contribuições de Queiroz (2017, p. 100), ao nos alertar que

[...] a dominação de determinadas culturas sobre outras e a mixagem distorcida que permeou a trajetória da formação musical no país fizeram com que algumas poucas vozes se sobrepusessem a outras, criando desafios e dominações que ainda precisam ser vencidos, para que possamos, de fato, remar rumo a uma educação musical intercultural. Nessa realidade de dominações e exclusões, ainda há certa conformidade de objetivos, conteúdos, metodologias e outras perspectivas educativas de ensino de música que, cada vez mais, precisam ser problematizados e redefinidos no âmbito da formação musical brasileira.

Em sua perspectiva sobre interculturalidade, Queiroz nos traz a diferença entre este termo e o termo multiculturalidade, de modo que interculturalidade abrange uma interrelação e diálogo, enquanto multiculturalidade abrange apenas o reconhecimento da diversidade cultural que temos. Tendo como diretrizes as pontuações de Walsh e Queiroz, para esta revisão bibliográfica temos o conceito de interculturalidade como um princípio ideológico direcionador de lutas pela decolonização, pelo reconhecimento de culturas não hegemônicas e mais espaço para que elas sejam legitimadas na sociedade.

2.2. INTERCULTURALIDADE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para o levantamento da produção científica ligada à interculturalidade, foi feita uma busca em repositórios brasileiros de teses, dissertações e artigos científicos publicados em revistas, nas áreas de Educação e Música. Com isso, os repositórios consultados foram: Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Além deles, também foram consultados artigos na Revista Brasileira de Educação (REB) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Revista Opus, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Revista da Associação Brasileira de Educação Musical e na Revista Música na Educação Básica (MEB), da mesma associação (ABEM).

³ Walsh (2006, p. 25) “interculturalidad es un principio ideológico (uno de los nueve que constituyen y dirigen su proyecto político)”

Como indicadores para as pesquisas nos repositórios, foram usados os seguintes termos descritores: *formação docente + interculturalidade, formação de professor + interculturalidade, formação de professores + interculturalidade, formação docente + intercultural e formação de professor + intercultural, educação musical + interculturalidade e educação musical + intercultural.*

Esta revisão bibliográfica teve como objetivo buscar possíveis direcionamentos para esta pesquisa sobre a interculturalidade na formação docente no ensino de música, a partir do que já foi produzido sobre o tema e refletir sobre possíveis contribuições que ainda não foram abordadas e que poderão constar neste trabalho. Para isso, como delimitação temporal desta revisão bibliográfica, foi feito o levantamento de produções científicas dos últimos 10 anos (2011 a 2020) sobre uma abordagem intercultural aliada ao ensino superior, devido ao foco que esta pesquisa dará sobre a interculturalidade voltada à formação acadêmica inicial de professores de música.

2.3.INTERCULTURALIDADE EM UNÍSSONO: AS CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES AUTORES

Dentre as publicações encontradas, aspectos para uma educação democrática fazem-se muito presentes nos discursos de diferentes autores, como um forte uníssonos que ecoa na Educação e na Educação musical, sendo importante ressaltar que tal aspecto pode nada ter a ver com interculturalidade quando nos referimos à democracia como escolhas feita por uma maioria, que às vezes pode reforçar culturas de dominação. Assim, durante pesquisa bibliográfica foi possível compreender as diferenças entre multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade, explicados anteriormente. Por isso, vale ressaltar que nas buscas realizadas na revisão bibliográfica, foram consideradas apenas as produções que apresentassem os termos descritores mencionados acompanhados dos termos “intercultural” ou “interculturalidade”.

Tal delimitação foi feita levando-se em conta que é muito vasta e diversa a quantidade de trabalhos sobre formação docente ou de professores. Quando associados ao termo intercultural ou interculturalidade, mantivemos o foco da pesquisa nas práticas docentes que se embasam na interculturalidade. Deste modo, foram obtidos como resultados dessa revisão bibliográfica, 33 trabalhos no total, 1 livro, 4 artigos de revistas diferentes, 18 teses e 10 dissertações, a partir da presença dos termos descritores associados aos termos “intercultural” ou “interculturalidade” em seus títulos e/ou palavras-chave.

Como resultado da busca, a seguir estão elencados os trabalhos encontrados na revisão bibliográfica realizado:

	Título	Ano	Tipo de Publicação	Autores (A.) Orientador (O.) Instituições
1	Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA)	2020	Artigo de Revista	A. Lucian José de Souza Costa A. Áureo Déo DeFreitas Júnior Revista Opus - ANPPOM
2	Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais	2020	Artigo de Revista	A. Vera Maria Ferrão Candau Revista Cocar Universidade Estadual do Pará
3	Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão	2019	Artigo de Revista	A. Renato Moreira Varoni de Castro A. Zicieri Carlini Zorzal A. Robson Cláudio Lopes dos Santos A. Rafael Rocha Soares Neves Revista Opus - ANPPOM
4	Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo parintintin	2019	Dissertação	A. Luciane Rocha Paes O. Eulina Maria Leite Nogueira Universidade Federal do Amazonas
5	As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão	2019	Tese	A. Heloísa Bacchi Zanchetta O. Nildicéia Aparecida Rocha Universidade Estadual Paulista
6	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	2019	Tese	A. Ilma Regina Castro Saramago de Souza O. Marilda Moraes Garcia Bruno Universidade Federal da Grande Dourados
7	Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai	2019	Tese	A. Mara Lucinéia Marques Correa Bueno O. Elisângela Alves da Silva Scaff Universidade Federal da Grande Dourados
8	Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical	2018	Tese	A. Alysson Custódio do Amaral O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria

9	A formação de professores(as) e os direitos humanos da criança e do adolescente: uma pesquisa intercultural em um jornal do interior do RS - ano de 2017	2018	Dissertação	A. João Loredi Lemes O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
10	Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor	2018	Tese	A. Angelise Fagundes da Silva O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
11	Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura	2018	Tese	A. Elciclei Faria dos Santos O. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Universidade Federal do Amazonas
12	Formação de professores e saberes populares: um olhar intercultural.	2018	Dissertação	A. Leandro Brutti da Silva O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
13	A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciados do campo	2017	Dissertação	A. Dayse Kelly Silva O. Danilo Seithi Kato Universidade Federal do Triângulo Mineiro
14	A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II	2017	Tese	A. Wilson Cardoso Junior O. Vera Maria Ferrao Candau Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
15	Etnoastronomia, interculturalidade e formação docente nos planetários do espaço do conhecimento UFMG e do Parque Explora	2017	Tese	A. Leonardo Marques Soares O. Silvania Sousa Nascimento Universidade Federal de Minas Gerais
16	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural	2017	Tese	A. Eliene Amorim de Almeida O. Janssen Felipe da Silva Universidade Federal de Pernambuco
17	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular	2017	Dissertação	A. Fernanda Fontes Preto O. Gilberto Ferreira da Silva Universidade La Salle

18	Narrativa, tradição, interculturalidade: os significados da formação acadêmica na identidade de jovens potiguara	2017	Tese	A. Elaine Freitas de Sousa O. Ercília Maria Braga de Olinda Universidade Federal da Paraíba
19	A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente	2016	Tese	A. Elvio de Carvalho O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
20	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores	2016	Tese	A. Corina Fátima Costa Vasconcelos O. Evandro Ghedin Universidade Federal do Amazonas
21	Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos	2016	Artigo de Revista	A. Cleomar Locatelli Revista Entreletras Universidade Federal do Tocantins
22	Interculturalidade, linguagens e formação de professores, Vol. 2	2016	Livro	A. Fábio Marques de Souza; Simone Dália de Gusmão Aranha Universidade Estadual da Paraíba
23	A educação física no programa escolas interculturais de fronteira	2015	Tese	A. Sandra Aparecida Zotovici O. Larissa Michelle Lara Universidade Estadual de Maringá
24	Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!: formação de professores/as de educação física e interculturalidade	2015	Tese	A. Rita de Cassia de Oliveira e Silva O. Vera Maria Ferrão Candau Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
25	Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas	2015	Dissertação	A. Rafael Friedrich O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
26	Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de letras	2015	Tese	A. Luciana Contreira Domingo O. Hilário Inácio Bohn Universidade Católica de Pelotas
27	Aprendizagens da lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT	2015	Dissertação	A. Gerda Langmantel Eichholz O. Beleni Salete Grando Universidade Federal de Mato Grosso
28	Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural	2015	Tese	A. Denise Andrade de Freitas Martins O. Luiz Gonçalves Junior Universidade Federal de São Carlos

29	A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas	2015	Dissertação	A. Mara Pereira da Silva O. Delmary Vasconcelos de Abreu Universidade de Brasília
30	Letramento literário: caminhos de inserção da leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural	2014	Dissertação	A. Adília Uchôa de Lima O. Antonio de Pádua Dias da Silva Universidade Estadual da Paraíba
31	Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as)	2013	Tese	A. Ivete Souza da Silva O. Valdo Hermes de Lima Barcelos Universidade Federal de Santa Maria
32	Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural	2013	Dissertação	A. Marcela Guarizo da Silva O. Renato Nésio Suttana Universidade Federal da Grande Dourados
33	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	2012	Tese	A. Maria da Conceição Coppete O. Tania Stoltz Universidade Federal de Santa Catarina

Após a busca específica nas revistas, foram identificados apenas dois artigos que combinavam os termos “intercultural” ou “interculturalidade” aos demais termos descritores. Devido a isso, a análise realizada seguiu focada nesses dois artigos e nas dissertações e teses encontradas através da BDTD e do catálogo, referentes às produções do período estabelecido, (de 2011 a 2020), tendo como resultado 34 produções científicas que apresentam em seus títulos e palavras-chave, os temas contidos nos termos descritores utilizados, com o foco em perceber a ocorrência da interculturalidade na formação docente de professores, observando um panorama geral da Educação e em uma partícula, a Educação Musical, voltada para professores de música.



Fonte: elaboração própria.

Na educação musical, foi percebida uma mobilização sobre a importância de se pensar a interculturalidade como condutora da formação docente. É importante aqui considerarmos que tal mobilização se dá em menor proporção pelo fato, entre outras razões, de a área da educação musical também ser menor em relação à Educação e sua abrangência no ensino básico. Apesar dessa mobilização, encontrada nos trabalhos apresentados na Revista da ABEM e na Revista MEB, pudemos observar apenas duas publicações no período compreendido entre 2011 e 2020 na Revista Opus, da ANPPOM, fato este que nos provocou refletirmos sobre a baixa tratativa do tema em uma revista de grande circulação da área de pesquisa e pós-graduação em Música.

Em um panorama geral, os trabalhos aqui elencados trazem como direcionamentos a interculturalidade para a promoção de uma educação que tire da marginalidade o conhecimento e a cultura de minorias. Quando nos referimos às minorias, nem sempre são minorias numéricas, mas de grupos que numericamente podem ser grandes, porém marginalizados por motivos diversos, seja por etnia, por sexo, por cor, entre outras. A partir desse panorama geral, destaco a seguir, produções que corroboram diretamente, com o objetivo de minha pesquisa em analisar a presença da interculturalidade na formação docente de professores de música.

Em sua tese de doutorado pela Universidade Federal do Amazonas, cujo título é *Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e Formação de Professores*, Vasconcelos (2016) realizou sua pesquisa com docentes e professores em formação do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins.

Para Vasconcelos (2016, p. 24),

[...] como professora do curso de Pedagogia, traduzimos em nosso trabalho cotidiano de sala de aula a esperança e a luta na construção de uma formação docente verdadeiramente comprometida com uma sociedade democrática e com justiça social. E, que no nosso entendimento, entre tantas outras questões, perpassa pelo reconhecimento dos diversos conhecimentos/saberes dos sujeitos e de suas diferenças culturais.

Uma tônica da interculturalidade trazida por Vasconcelos (2016) e presente nesta pesquisa é o olhar voltado para uma formação comprometida em respeitar e dar espaço para a diversidade cultural que encontramos em sala de aula como docentes. No caso desta pesquisa, esse olhar está diretamente ligado ao perceber como os docentes em formação acadêmico-profissional lidam com essa diversidade em suas experiências formativas como professores de música.

Em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, intitulada *Presença De Crianças Indígenas Em Escolas Municipais Não Indígenas de Dourados – MS: A Educação Na Perspectiva Intercultural*, Silva (2013) trouxe à tona a relações entre alunos indígenas e professores não indígenas no âmbito da educação para identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas da cidade de Dourados–MS, na busca de uma perspectiva intercultural como possibilidade de diálogo na educação. Neste sentido, Silva (2013, p. 53), nos lembra que

[...] é certo que no passado a escola fora utilizada como instrumento de repressão e civilização pelos colonizadores, sendo um mecanismo de imposição social, por meio do qual se promovia a transmissão de conhecimentos e valores em benefício dos povos ocidentalizados, provenientes das metrópoles europeias. Posto desta forma, a comunidade indígena era tratada de um modo que hoje considera-se desumano (levando em conta os princípios da democracia e da constitucionalidade, que a cada dia mais se universalizam), sem respeito aos valores sociais e culturais específicos das populações nativas.

Em sua dissertação de mestrado, pela Universidade Federal de Santa Maria, intitulada *Formação de Professores e saberes populares: um olhar intercultural*, Leandro Brutti da Silva volta o olhar para os saberes populares, a partir de relato autobiográfico, feito por ele. Silva (2013) nos lembra de refletirmos sobre o “reconhecimento da existência da pluralidade de saberes, para que se consiga trazer ao ambiente de ensino um diálogo visando a construção de algo novo”.

Nesta mesma direção, buscamos com a presente pesquisa o levantamento de dados, a partir dos relatos de experiência dos participantes, que conduzam para um diagnóstico sobre como esses diálogos estão ocorrendo e quais as contribuições da interculturalidade para eles. Até aqui, vimos as contribuições de alguns trabalhos elencados na área de Educação. Em

consonância com essas produções, temos também as contribuições de trabalhos direcionados à Educação Musical.

Dentre essas produções voltadas para a Educação Musical, é válido destacarmos aqui as contribuições de Denise Andrade de Freitas Martins e sua tese de doutorado, intitulada *Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural*, realizada na Universidade Federal de São Carlos – SP. A partir de uma pesquisa realizada num projeto de extensão que mobilizou a comunidade local de Itaituba – MG e três instituições de ensino da mesma região, para o ensino de música, a autora nos lembra que

[...] processos educativos não são uma prerrogativa de espaços escolares. Esses podem acontecer em múltiplos espaços. De todo modo, quando acontecem, trabalhos em equipe ampliam, reformam, crescem e transformam as pessoas que estabelecem o ato de troca. Mas isso acontece quando um se prolonga no outro.

Alysson Custódio do Amaral corrobora com sua tese de mestrado intitulada *Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação de professor/a e Educação Musical*, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS, no ano de 2018. Em sua pesquisa, Amaral (2018) nos traz o conceito de antropofagia cultural e ressalta a não neutralidade do que se ensina e seus motivos, tendo seu olhar voltado para o movimento musical conhecido como Tropicalismo, de modo que são abordadas dinâmicas educacionais que precisam de uma abordagem democrática sobre o que se ensina.

Apesar de aqui serem expostos alguns dos trabalhos encontrados durante a revisão bibliográfica, é importante reforçar que tais trabalhos, em sua maioria fazem levantamentos sobre aspectos ligados à democracia no ensino como possibilidade para uma educação intercultural, porém democracia pode, ou não, ter a ver com interculturalidade. É percebido nesse caso que a democracia surge nos trabalhos abordados como aproximação para se considerar a diferença como fator de promoção de novos olhares e novas contribuições para a educação em sua diversidade de segmentos.

Como características dessa revisão bibliográfica, podemos observar a abrangência de ações para que a interculturalidade esteja cada vez mais presentes nas pautas da área de educação como uma possibilidade de se promover uma formação que traz ao debate as diferenças. Dentro dessa perspectiva encontrada, tal debate vem como forma de expansão de culturas e saberes pautados na alteridade e no diálogo, sem deixar de considerarmos os conflitos que se apresentam na diversidade, buscando neles subsídios para que a interculturalidade seja um fator contribuinte para a emancipação e autonomia de indivíduos.

A tendência é que se pense em propostas pautadas nos pressupostos inerentes à interculturalidade, considerando que atualmente ainda se percebe uma movimentação de pesquisas que buscam compreender o que é a interculturalidade e como ela pode se inserir nos contextos sociais. Deste modo, pouco vimos sobre abordagens e propostas que contemplem a interculturalidade como episteme, como paradigma, como condutora de metodologias para a formação de pessoas.

É possível observarmos lacunas ao pensarmos em formas de se produzir conhecimento numa perspectiva intercultural. Acredito que tal fator esteja ligado ao momento em que se encontram as pesquisas sobre a interculturalidade, na qual se pensa ainda em como defini-la e significá-la como um fenômeno que contribui para a promoção de uma sociedade que interage cada vez mais com a diversidade que nela se insere num processo de construção social em que todos os indivíduos exercitem uma participação humana e justa.

3. DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL: DE QUEM, PARA QUEM?

Buscamos neste trabalho perceber como essa formação promove uma educação musical mais abrangente, no sentido de possibilitar uma atuação docente que considere outros conhecimentos musicais, além dos saberes embasados em hegemonias europeias e norte-americanas. Deste modo para se pensar a interculturalidade na formação acadêmica de professores de música da UFRR, consideramos em uma macro visão, que professores têm como primordial função a formação de seres humanos e a partir daí, a música precisa ser vista como um fenômeno social que promova essa formação. Assim sendo, visto a complexidade e a diversidade de aspectos que a educação musical abrange, para esta pesquisa foram feitas considerações que se embasarão nos conceitos de cultura, diversidade e interculturalidade.

A partir desta reflexão inicial sobre diferentes vivências musicais que tive ancorado em leituras que discutem, justamente, sobre o conceito de cultura, a diversidade musical e suas implicações na formação e atuação do educador musical, percebo como a educação musical, especialmente nos últimos anos, tem se preocupado com a multiplicidade de relações, significados e apropriações musicais na sociedade. Tal discussão torna-se ainda mais relevante se olharmos para um dos principais contextos de atuação do licenciado em música: a escola básica. Isso porque nela se encontra uma série de aspectos específicos do ambiente escolar, que precisam de um olhar atento para possibilitar aos indivíduos um espaço de conhecimento, trocas e respeito à diversidade, não somente como um discurso recorrente na contemporaneidade, mas também como uma necessidade social de compreender os contextos e questionar os porquês das formas como se faz a educação musical.

Assim, é de grande contribuição, para pautar as questões levantadas sobre a educação musical, uma reflexão sobre o pensamento de Geertz (2008), que define a cultura como “uma teia de significados” em que seres humanos constroem a partir das interações sociais. Além dessa apropriação do pensamento de Geertz (2008), podemos obter como contribuições para esclarecimentos, uma concepção da etnomusicologia trazida por Merriam (1964), inicialmente definindo o estudo da música **na cultura** e posteriormente o estudo da música **como** cultura, de modo que se forme um ciclo em que a música é, ao mesmo tempo, determinada pela e determinante da cultura.

Nesse sentido, a partir de direcionamentos transdisciplinares embasados em contribuições de diferentes autores, Queiroz (2017, p. 165-166, grifos nosso) faz um levantamento de cinco aspectos da atualidade que podem nos dar direcionamentos para um

(re)pensar da educação musical como um fenômeno cultural para uma possibilidade de reestruturação do ensino de música alinhado com as demandas culturais e sociais dos dias de hoje. São esses aspectos:

- **A caracterização das etnociências**, (re)definindo as formas de compreensão e abordagem científica das culturas (MEEHAN, 1980; RIST; DAHDOUH-GUEBAS, 2006);
- **A configuração das tecnociências** resultantes da indissociabilidade entre produção de ciência e de tecnologia (ECHEVERRÍA, 2009);
- **A (re)organização de concepções de educação e a busca por novas práticas pedagógicas**, sobretudo pela crítica em relação à incapacidade dos meios educacionais formais de acompanharem tanto as necessidades culturais quanto o desenvolvimento do conhecimento (IMBERNÓN, 2000; LOWE, 1988);
- **A ruptura da ideia de uma cultura hegemônica e de uma cultura homogenia (sic)**, evidenciando a diversidade de culturas existentes e a relevância de cada uma delas para o seu universo social (BENEDICT, 2000); BOAS, 1940; MEAD, 1969; GEERTZ, 1989);
- E o **delineamento dos novos cenários cibernéticos e informacionais** que tecem redes cruciais para a sustentação da sociedade atual (GATTI, 2005; MOREIRA, 2003; THOMPSON, 1995; 1998).

Também considerando uma visão pautada na etnomusicologia, é necessário um olhar atento aos contextos em que a diversidade musical se insere e as interações entre seres humanos em suas relações sociais. Para Queiroz (2004, p. 101), “é fundamental para a compreensão de uma série de questões relacionadas à pluralidade musical, não só no que se refere aos produtos musicais, mas também aos conceitos e comportamentos que a música estabelece dentro de cada cultura” como forma de dar espaço para a interação entre as diferenças e os diferentes.

Pensar em uma formação intercultural em música implica evocar, reconhecer e interagir com um amplo universo da diversidade: os sujeitos que fazem música, as estéticas que configuram as estruturas sonoro-musicais, e os significados que esses fenômenos ganham em seus contextos específicos. Trata-se de uma proposta de inter-relação necessária para a sociedade e o mundo contemporâneos, em que os diferentes sujeitos vivem e convivem no dia a dia, compactuando espaços, disputando direitos e acessos e entrando em contanto/confronto cotidianamente. Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. Trata-se, sim, de uma construção de identidades diferentes em espaços compartilhados, em que os diversos sujeitos precisam aprender a respeitar as suas diferenças e fazer delas importantes pilares para a construção e a inter-relação coletivas (QUEIROZ, 2017, p. 103).

Além da cultura como uma teia de significados explicada por Geertz (2008), um conceito de cultura foi levantado a partir de leituras de diferentes autores da antropologia, sendo que a que mais me aproximo para delinear esta pesquisa está baseado em Roy Wagner. Em sua obra *A Invenção da Cultura*, Wagner (2010) nos coloca como necessário discernirmos e delineararmos quais as possíveis implicações da contradição, do paradoxo e da dialética, sendo a cultura neste caso um fenômeno humano amplo, que também pode ser abordado em contextos de menor abrangência, com determinadas especificidades.

Para Wagner (2010, p. 28),

em seu sentido mais amplo, o termo "cultura" também procura reduzir as ações e propósitos humanos ao nível de significância mais básico, a fim de examiná-los em termos universais para tentar compreendê-los. Quando falamos de pessoas que pertencem a diferentes culturas, estamos portanto nos referindo a um tipo de diferença muito básico entre elas, sugerindo que há variedades específicas do fenômeno humano.

Temos ainda como contribuição, a consideração de dois fatores interrelacionados no conceito de cultura trazido por Wagner (2010), que são o que ele aborda como **objetividade relativa**, que é a noção do indivíduo de que ele pertence a uma cultura; e **relatividade cultural**, que é quando a partir do reconhecimento de pertença cultural, o indivíduo passa a perceber culturas diferentes das que ele faz parte. Deste modo, podemos perceber, também, as interações dessas com a sua própria cultura de pertença, tendo como pressuposto a equivalência das culturas, no sentido de não haver um sistema de valoração em que diferentes culturas valham mais ou menos, como fator importante para compreendermos a diversidade.

Com vistas às considerações de Wagner (2010, p. 29), interligado ao conceito de cultura nos é permitida uma expansão para a diversidade cultural, se considerarmos que

a compreensão de uma outra cultura envolve a relação entre duas variedades do fenômeno humano; ela visa a criação de uma relação intelectual entre elas, uma compreensão que inclua ambas. A ideia de "relação" é importante aqui, pois é mais apropriada à conciliação de duas entidades ou pontos de vista equivalentes do que noções como "análise" ou "exame", com suas pretensões de objetividade absoluta.

Assim, ao nos comprometermos com a diversidade cultural a partir do estabelecimento de relações, que entrelaçam a objetividade relativa e a relatividade cultural, podemos perceber a cultura alheia não como superior ou inferior à nossa, mas sim como mais uma cultura além da nossa, que existe no mundo e tem a sua importância e suas peculiaridades.

Para Geertz (2008, p. 4),

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, e a sua análise, portanto, não deve ser realizada como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

As complementares formas de conceituar "cultura" trazidas aqui, que podemos estabelecer entre a interação da objetividade relativa e a relatividade cultural, estando e sendo elas teias de significados, me fazem perceber que essa dinâmica se estabelece de modo a contribuir para o reconhecimento e a compreensão da diversidade musical. Deste modo, antes de adentrarmos na diversidade musical, sendo ela uma partícula da cultura de um povo, nos cabe discutir sobre a diversidade cultural e sua importância, refletindo sobre possíveis ações fomentadas pela educação musical na construção de novas compreensões que resultem no respeito entre diferentes culturas.

Num primeiro momento, talvez por ingenuidade, no decorrer desta pesquisa apresentei a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, documento elaborado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), como referência para ações que promoveriam a diversidade cultural e a interculturalidade. De fato, o referido documento assim o faz, porém não possibilita uma interculturalidade que dê à diversidade cultural voz e vez aos diversos, reforçando assim, os vínculos hierarquizados entre culturas dominantes e culturas subalternas que podemos observar nas esferas sociais de maneira recorrente.

Pensando na interculturalidade como condutora do pensamento sobre a diversidade cultural, temos o conflito como inerente aos processos sociais que possibilitam uma interação entre culturas diferentes. Deste modo, é necessário utilizarmos do diálogo como mediação desses conflitos, no intuito de que as diversas vozes sejam ouvidas para que uma cultura hegemônica e dominante ceda espaços às outras culturas que fazem parte da sociedade tão plural em que vivemos.

Para além do reconhecimento da diversidade cultural, cabe aqui refletirmos sobre como um documento elaborado para se pensar em propostas sociais inclusivas pode paradoxalmente fortalecer hegemonias e dominações já instauradas na sociedade. Para isso, com bases na perspectiva intercultural definida por Walsh (2012) e por Queiroz (2017), a seguir serão explanados artigos da Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural frente às considerações trazidas pela interculturalidade.

Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública.

Considerando o conflito como algo inerente à interação que abrange a diversidade, é válido nos questionarmos sobre como é possível estabelecermos uma interação harmoniosa entre indivíduos e grupos sociais que apresentam culturas distintas. Presumimos aqui que essa harmonia só será possível caso um grupo ceda à cultura de outro e assim se alcance a “paz” a que se refere o artigo 2º. Deste modo, seria a coesão social abordada no referido artigo um reforço da relação hierarquizada de uma cultura dominante sobre uma cultura marginalizada?

No que se refere à educação musical, mas que também podemos pensar em diferentes

contextos da sociedade, Queiroz (2017, p. 164) levanta seis dimensões pensando em uma práxis educativo-musical para o século XXI, que contribuem diretamente para se pensar a diversidade cultural de forma transdisciplinar. São essas dimensões:

- 1) a multiplicidade de sujeitos que compõem as culturas e, conseqüentemente, as práxis de formação em música;
- 2) as diferenças étnicas, raciais, sexuais, de gênero, entre outras, que constituem a diversidade humana;
- 3) a amplitude e especificidades dos distintos espaços educativo-musicais;
- 4) a pluralidade de perspectivas conceituais e pedagógicas que embasam o ensino e a aprendizagem da música;
- 5) a amplitude de temas e questões que permeiam o campo epistêmico e metodológico da produção de conhecimento na área;
- 6) os aspectos éticos e humanos que devem orientar os objetivos de toda ação educativa.

É preciso que o debate seja ampliado para pensarmos formas para indivíduos e sociedade lidarem com essas dimensões, que são partes da diversidade, sem querer torná-la sombra de uma luz que a descaracteriza por hierarquização de culturas e saberes, preconceitos de cor, gênero, xenofobia e outros males presentes no cotidiano. Do contrário, os esforços para a diversidade poderão resultar no reforço do discurso hegemônico.

Artigo 3º – A diversidade cultural, factor de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha à disposição de todos; é uma das origens do desenvolvimento, entendido não apenas em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória.

Referente ao artigo 3º, vale ressaltarmos que a diversidade cultural por si só não garante a ampliação das possibilidades de escolha dos indivíduos, tirando como exemplo para esta questão, o acesso à educação. Considerando a diversidade cultural existentes entre as classes económicas, as pessoas estão condicionadas a frequentarem escolas condizentes com o nível socioeconômico ao qual pertencem, ou seja, apesar da diversidade socioeconômica, pessoas de baixa renda não têm suas escolhas ampliadas no tocante ao acesso à educação, se comparadas às pessoas de classes socioeconômicas consideradas médias e altas.

Artigo 5º – Os direitos culturais, enquadramento propício à diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como são definidos no artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos artigos 13º e 15º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Qualquer pessoa deverá poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; qualquer pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas

culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Pensando no panorama brasileiro, vemos claramente a incapacidade de se colocar em prática o artigo 5º, no sentido de se pensar na realização dos direitos culturais voltados para que os indivíduos se expressem em suas línguas maternas, haja visto que temos 305 diferentes etnias e 274 línguas indígenas no Brasil⁴. Deste modo, ao considerarmos essas 274 línguas indígenas existentes no país cabe uma reflexão: em quais ambientes institucionalizados do país os povos que se utilizam dessas línguas poderão se expressar em suas línguas maternas, serem compreendidos e atendidos em suas demandas?

Artigo 6º – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Ao assegurar a livre circulação das ideias através da palavra e da imagem, deve-se zelar para que todas as culturas se possam expressar e dar a conhecer. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presente nos meios de expressão e de difusão, são garantias de diversidade cultural (UNESCO, 2002 – grifos nossos).

Ainda levando em consideração o panorama brasileiro, no que se refere ao artigo 6º da Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, não se pode afirmar que a livre circulação de ideias através da palavra e da imagem e a presença de todas as culturas nos meios de expressão e de difusão são garantias, ao pensarmos no termo **garantia** como cumprimento de uma obrigação/compromisso. Nesse sentido, cabe aqui trazermos a conhecimento, um estudo sobre gênero e raça na produção audiovisual brasileira no ano de 2016, realizada pela Agência Nacional do Cinema.

⁴ Informação disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>

Tabela 1 – Diversidade de Gênero e Raça nos lançamentos brasileiros de longa-metragem em 2016 (Agência nacional do Cinema – ANCINE)⁵

Gênero	Nº de pessoas analisadas	%
MASCULINO	822	62%
FEMININO	502	38%
INFORMAÇÃO NÃO ENCONTRADA	2	0%
Total	1326	100%

Raça	Nº de pessoas analisadas	%
BRANCA	938	71%
PRETA	70	5%
PARDA	40	3%
AMARELA	6	0%
INDÍGENA	0	0%
INFORMAÇÃO NÃO ENCONTRADA	272	21%
Total	1326	100%

1326
PESSOAS ANALISADAS

Fonte: https://www.gov.br/ancine/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/apresentacoes/MARCachoeira_LUANARUFINO.pdf

A tabela acima foi dividida em duas categorias, sendo elas a) gênero (masculino e feminino) e b) raça (branca, preta, parda, amarela, indígena, ou informação não encontrada). A partir dessas duas categorias, dentre 1.326 pessoas com produções de longas-metragens registradas no ano de 2016 na ANCINE, 822 (62%) são do gênero masculino e 502 (38%) do gênero feminino e 2 pessoas a informação sobre gênero não foi encontrada.

Referente a categoria de raça, pelos dados obtidos, 938 são brancas (71%), 70 são pretas (5%), 40 são pardas (3%), 6 são amarelas (0%), nenhuma pessoa se identificou como indígena e 272 (21%) a informação de raça não foi encontrada. Deste modo, na prática a produção audiovisual brasileira tem cor e gênero bem definidos, sendo esses majoritariamente brancos e do gênero masculino, como podemos ver na Tabela 1. Deste modo, onde é que se inserem os povos indígenas no que diz respeito à *possibilidade, para todas as culturas, de estar presente*

⁵ Tabela divulgada em pesquisa realizada pela Agência Nacional do Cinema, disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/apresentacoes/MARCachoeira_LUANARUFINO.pdf

nos meios de expressão e de difusão como garantias de diversidade cultural, previstas na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural?

Mencionamos aqui os povos indígenas, não como única forma de diversidade a ser considerada neste trabalho, mas por termos 305 diferentes etnias registradas em território brasileiro pela FUNAI, e dessas, de acordo com os dados apresentados pela ANCINE, nenhuma pessoa pertencente a uma dessas etnias apresentou longa-metragem no ano de 2016. Quais serão os porquês para este acontecimento? Considerando o contexto migratório no estado de Roraima de venezuelanos, guianenses, haitianos e outras nacionalidades, numa perspectiva de se pensar na diversidade ampliada para além da temática indígena, cabe pensarmos também, pertinência de se incluir não só gênero e raça e abranger o contexto de migrantes que estão contribuindo não só com longas-metragens, mas com ações diversas na sociedade, em território brasileiro.

Em seu artigo primeiro, a Declaração nos introduz uma visão da diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, citando suas formas de manifestação que respeitam especificidades de diferentes grupos sociais e promove a troca entre diferentes culturas, de modo que deva ser reconhecida com propósito de benefícios intergeracionais.

É válido aqui pensarmos o que seriam esses “benefícios intergeracionais”, quando temos uma história do Brasil que nos conta que tais “benefícios” nos trouxeram como resultado uma cultura fortemente consolidada a partir de uma relação hierarquizada, imposta de dominantes para dominados, instituída desde a invasão denominada colonização do país, repercutida até a contemporaneidade. A partir dessa consideração, nos cabe pensar sobre a intergeracionalidade das culturas diversas por diferentes perspectivas, dentre elas, podemos pensar em uma cultura dominante intergeracional, com resultados obtidos com a cultura imposta pelas hegemonias num processo de dominação, e uma cultura intergeracional de resistência, que se perpetuou no conflito, na luta cotidiana de se fazer ser vista, ouvida e vivida, apesar das repressões advindas das demandas hegemônicas.

Em sua música *Agoniza Mas Não Morre*, composta em 1979, Nelson Sargento nos traz em forma de música, o quanto gerações afrodescendentes lutam para preservar sua cultura, que brutalmente foi descaracterizada por consequências do processo de colonização do Brasil. Nas duas primeiras e na terceira estrofes, traz a questão da interculturalidade funcional, conceito de Walsh (2012) descrito por Queiroz (2017, p. 105) como “expressões musicais de grupos socioculturais subalternizados, incorporadas e absorvidas por culturas hegemônicas”:

Samba,
Agoniza mas não morre,
Alguém sempre te socorre,
Antes do suspiro derradeiro.

Samba,
 Negro, forte, destemido,
 Foi duramente perseguido,
 Na esquina, no botequim, no terreiro.

Samba,
 Inocente, pé-no-chão,
 A fidalguia do salão,
 Te abraçou, te envolveu,
 Mudaram toda a sua estrutura,
 Te impuseram outra cultura,
 E você não percebeu,
 Mudaram toda a sua estrutura,
 Te impuseram outra cultura,
 E você não percebeu.

É válido trazermos a reflexão sobre como se faz necessário adquirir essa visão para a educação musical de forma contínua, em todos os contextos em que ela esteja presente, com o objetivo de formar cidadãos que sejam e se sintam respeitados em suas culturas musicais e que também respeitem as diversas culturas musicais dos que os cercam. Para além do respeito, que as músicas abram espaço, a partir da mediação de educadores musicais pautados na interculturalidade, para a que sejam debatidos os temas cada vez mais emergentes e urgentes de serem resolvidos na sociedade, como os preconceitos em suas diversas formas, as desigualdades, em um movimento de (re)pensar o papel da música nesses debates como uma área de conhecimento que transcende aspectos físicos e sonoros.

Que o conflito esteja presente na educação musical mediado pelo diálogo, como uma possibilidade de se repensar o *modus operandi* que constitui o ensino e aprendizagem da música no que diz respeito a essa diversidade cultural que abordamos. Se faz mais do que necessário, a partir desse repensar, medidas para que as gerações que resistem aos preconceitos e desigualdades sociais continuem em suas lutas para que sejam reconhecidas e cada vez mais tenha espaço em uma construção cultural e social que supere o caráter dominador imposto por hegemonias.

É importante pensarmos nesse processo principalmente no contexto da educação musical institucionalizada, desde a educação básica, até os cursos superiores de formação docente para a música, considerando as possíveis reações em cadeia, resultantes dos processos de ensino e aprendizagem, em que uma pessoa conscientizada e politizada passa a conscientizar outras pessoas sobre a diversidade cultural. Essa conscientização pode ocorrer em diferentes locais e entre diferentes indivíduos, não necessariamente ocorrendo em uma relação hierarquizada socialmente, mas que, a meu ver, deve ser largamente trabalhada no ambiente

acadêmico, neste caso, nos cursos de Licenciatura em Música, que formam pessoas que formarão pessoas através do ensino da música.

Que as práticas docentes de educadores musicais possibilitem o conflito mediado pelo diálogo para que a diversidade cultural possa estar presente não como forma de manutenção de dominações, mas como forma de democratização e emancipação social, a partir do ensino e aprendizagem das músicas. Tais conflitos da diversidade cultural se alinham às questões trazidas por Queiroz (2004, p. 104) num contexto da música como “uma manifestação espontânea da expressão humana”, de modo que

compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia com o intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino da música.

Dando continuidade à reflexão, no quinto artigo da referida Declaração, verificamos uma contribuição grandiosa, quando ela reafirma a necessidade de que os indivíduos tenham direito a uma educação e uma formação que respeitem plenamente suas identidades culturais e que também possam escolher e exercer suas próprias práticas culturais, sem desconsiderar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

É válido aqui refletirmos se estas considerações acontecem, de fato, na prática e quando faço esse questionamento, me vem à mente os contextos em que estou inserido como cidadão: como professor da educação infantil, como discente nos cursos de Licenciatura em Música e Mestrado em Educação, como professor de e pesquisador em música, como civil nas diversas atividades cotidianas. Neste ponto, vejo como necessário um olhar para esse processo de conscientização do respeito às diferenças, também no contexto educação musical, no sentido de compreender que outras culturas musicais habitam a minha volta e que elas merecem ter espaço, assim como a minha.

Ainda nesse contexto, Hall (2006) nos traz como contribuição para reflexões e esclarecimentos acerca da diversidade cultural e sobre a importância de problematizarmos e percebermos os sujeitos e as suas identidades na pós-modernidade. Em sua abordagem, destaco como um ponto importante para minha pesquisa, a pertinência de suas conceituações sobre uma noção de sujeito sociológico, que é formado nas relações interpessoais, sob uma lógica interacionista, entre o “eu real” e a sociedade.

A identidade no contexto da cultura também um fator importante, abordado por Hall de modo que mesmo com a dinâmica das trocas entre culturas, o autor nos traz o que chama de “eu real”, como fator identitário e o define como “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Ao tratarmos de diversidade musical brasileira, por exemplo, temos que considerar suas relações com seres humanos e o seu contexto cultural de modo que a diversidade musical se fará presente como uma partícula cultural, composta por identidades que para Queiroz (2004, p. 100), podemos “essencialmente apontar para dimensões do ensino da música a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura”.

Como proposta para a promoção de uma educação musical realizada a partir de um olhar relacional entre a música, as culturas, a diversidade e as sociedades, num contexto intercultural, precisamos “compreender de forma mais específica dimensões epistemológicas para a educação musical brasileira na contemporaneidade, a partir de suas relações com a cultura desse país e com a música de outros contextos culturais mais amplos” (QUEIROZ, 2004, p. 100). Com essa linha de pensamento, nos questionamos sobre o quanto os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR são formados para exercer uma docência que contribua para essa conscientização coletiva e individual de diferentes grupos sociais.

Esse questionamento, foi discutido por este trabalho, sendo retomado em outros momentos do texto. Por enquanto, é válido destacar que, nessa direção, a Declaração disserta, em seu sexto artigo, a respeito da acessibilidade e circulação de ideias, o documento aborda que seja possível a todas as culturas a expressão e seu conhecimento, de modo que haja “igualdade de acesso às expressões artísticas” (UNESCO, 2002, p. 04). Como forma de se pensar nessas questões, no âmbito da educação musical, Queiroz (2004, p. 105) nos traz uma visão contemporânea da educação musical para a qual

os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma resignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical.

Ao tomarmos como eixos norteadores o documento publicado pela UNESCO explanados, podemos levantar questionamentos sobre a pertinência dos mesmos aplicados à diversidade musical, com o objetivo de pautarmos práticas docentes em música que sejam plurais e democráticas. Nesse sentido, Souza (2007, p. 15) destaca certa urgência em se

estabelecer relações entre diversidade e cultura para além de um puro fazer musical, para um fazer reflexivo e crítico, interligado às outras áreas do conhecimento.

Assim, temos como necessária, uma prática docente em Educação Musical que trabalhe com possibilidades de se realizar práticas músico-educacionais que atendam diferentes demandas, a partir de um olhar intercultural e interdisciplinar, que agregue as contribuições de outras disciplinas para o ensino e aprendizagem da música, em diferentes contextos socioculturais. Referente a esse aspecto, para Fucci Amato (2010, p. 31), “as várias possíveis interfaces a serem exploradas entre o conhecimento musical e as ciências humanas, exatas e biológicas são capazes, sobretudo, de ampliar as visões e redefinir as práticas de músicos e educadores musicais”.

Ainda nessa discussão, em uma abordagem sociocultural, Arroyo (1999, p. 19) define o termo "Educação Musical" de forma abrangente, que contempla todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, em ambientes institucionalizados ou não de modo que sejam considerados os pressupostos epistemológicos do relativismo cultural, abordado anteriormente na perspectiva de Wagner, e da constituição social e cultural das práticas musicais. Nesse contexto, tomando como exemplo o Brasil e sua divisão geopolítica, de diversificadas influências colonizadoras e de imigração e a diversidade musical que encontramos em cada região do país devido a esses fatores, Souza (2007, p. 17) destaca que

atualmente falar sobre a música brasileira significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciadas por várias culturas. Por isso, seria mais adequado falar sobre “músicas brasileiras” que vão além do samba e bossa nova, internacionalmente divulgados pela indústria fonográfica.

Nessa direção, com olhares atentos à educação musical que apresenta seus laços interdisciplinares e que possibilita uma percepção de macro áreas e microáreas, nas quais a cultura e seu hibridismo se fazem presentes, ao considerarmos a região da América Latina e sua diversidade, “não caberia apelar para ‘uma certa pureza dos povos originários e das tradições’, nas palavras de Souza (2007, p. 16). Isso porque essas manifestações culturais são transformadas ao longo da história”, num contínuo movimento que retira a cultura e as práticas ligadas a ela de uma posição estática e limitada. Essa concepção se aproxima do que Penna (2009, p. 40) chamou de folclorismo, caracterizado pela autora como algo

ligado à fixação e congelamento das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, negando o caráter vivo da cultura e caindo em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o dinamismo da cultura e da arte.

A contextualização do ensino de música e do grupo social ao qual se participa ou se pesquisa, com um olhar para a compreensão e respeito pelas culturas musicais diferentes, num contexto interdisciplinar e intercultural em educação musical, pode proporcionar a expansão dos conhecimentos musicais, sem considerar assim padrões de valoração musical que podem reforçar experiências musicais “folclorizadas” ou “guetizadas” na sociedade. Neste sentido, há certa inocência na concepção de que determinados grupos sociais possuem culturas que são imutáveis com o passar dos anos e que não sofrem nenhuma alteração dada por contribuições de outras culturas, como por exemplo, pensar em uma única e abrangente cultura de povos originários, enquanto no Brasil temos diferentes etnias com as mais diversas culturas e que a todo momento influenciam e são influenciadas por outras culturas. No cotidiano acadêmico, mais precisamente no Curso de Licenciatura em Música da UFRR, do qual faço parte como discente, essas diferentes projeções podem (e deveriam) refletir na possibilidade de formação de futuros professores de música mais reflexivos e críticos, no sentido de estarem atentos às diferentes culturas que encontrarão em seus campos de atuação e quais demandas são trazidas com essas culturas.

Até esse momento do trabalho, discuti conceitos caros à pesquisa, como cultura e diversidade. O primeiro é entendido, neste contexto, como uma dinâmica de teia de significados na qual um indivíduo reconhece e estabelece uma relação de pertença à sua cultura e, a partir daí, amplifica o olhar para perceber culturas diferentes da sua. Já o segundo, diretamente relacionado com o primeiro, trata de como um indivíduo percebe essas diferenças culturais e quais os diálogos que podem ser feitos entre elas e sua cultura, em uma perspectiva de equidade, em que culturas não são classificadas em uma escala de valor, mas, sim, consideradas como parte de uma estrutura social ampla e dinâmica.

Especificamente para a educação musical, destaco a importância do olhar atento à diversidade de músicas nas sociedades, de modo a possibilitar abordagens focadas para a sensibilização do olhar e abertura dos ouvidos à apreciação das diferentes culturas musicais para uma educação intercultural, que seja reflexiva e crítica. Neste contexto, que possibilite a interação entre diversidades a partir do diálogo e do conflito, na busca de um (re)pensar sobre as demandas de uma atuação docente que respeite diferenças e expanda conhecimentos a partir das trocas de saberes.

4. A INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO IDEOLÓGICO CONTRA-HEGEMÔNICO

Como uma resposta à dominação secular europeia, ocorrida no território denominado como América Latina, temos atualmente a crescente mobilização de grupos de resistência, comprometidos com uma ressignificação dos aspectos culturais, sociais, políticos entre outros, que a princípio foram forçosamente conduzidos e alinhados aos ideais trazidos pelos europeus que dominaram a região no período histórico conhecido como Colonial.

Para nos situarmos historicamente nesse processo de dominação, temos as contribuições de Fanon (2008, p. 15) nos trazendo sobre o marco da “constituição histórica” da Modernidade” que ocorreu ao final do século XV: as “conquistas” territoriais, de modo que onde lemos “conquistas” podemos substituir por invasões, iniciadas pela Espanha, a priori, por ser única nação europeia a ter condições de realizar tais “conquistas” naquele momento.

Segundo Fanon (2008, p.15),

[...] desta maneira, a América Latina redescobre também seu “lugar” na história da Modernidade. Fomos a primeira “periferia” da Europa moderna; quer dizer, sofremos globalmente desde a nossa origem um processo constitutivo de “modernização” (embora naquele tempo não se usasse esta palavra) que depois se aplicará à África e Ásia.

Ao se referir à “modernização” trazida à América Latina pelos “conquistadores”, o autor nos elenca uma série de ações que afirmaram o processo de dominação cultural, no sentido mais amplo de cultura como teia de significados, como conjunto de estruturas sociais e econômicas que passaram a ser brutalmente impostas às sociedades que viviam no território latino no período da colonização. Passada a colonização, os ideais de dominação se perpetuaram, de modo que nos cabe aqui antes de falarmos sobre uma ideologia contra-hegemônica, recorrermos às abordagens trazidas por Dussel (1993, p. 170), sobre ações que contribuiram para a perpetuação de uma hegemonia no decorrer dos séculos, com a seguinte estruturação:

a revolução industrial-posterior ao capitalismo mercantil em sua etapa de dinerária inaugurada por Portugal e Espanha desde o final do século XV, como vimos -, efetuada primeiro na Inglaterra em meados do século XVIII, chegará a se implementar na América Latina no final do século XIX. Será uma revolução industrial originalmente “dependente”. Para isso as burguesias nacionais latino-americanas (que pretendem um “projeto unitário”, ou subsuntivos dos projetos dos conservadores e liberais, mas nunca popular, e sim “populista”) gerirão um capital “débil”, já que transfere estruturalmente valor ao capital “central” das metrópoles (Inglaterra, principalmente, e a partir de 1945 os Estados Unidos, primeiro, e depois as novas potências do capitalismo transacional: Japão e Alemanha com o Mercado Comum Europeu)

É devido a esse processo que Dussel (1993, p. 171) nos traz o fato de nós latinos, asiáticos e africanos, sermos “a parte mais explorada do capital mundial, por sermos proletariados necessários para manter o capital das metrópoles hegemônicas, nos tornando assim “os miseráveis de nossa época”. Em decorrência desse processo de dominação, Fanon (2008, p. 94) lucubra sobre um paradigma da colonização:

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco[...]

Ao tomarmos conta desse processo de dominação e como ele vem ocorrendo, passamos aqui a pensar em novas possibilidades trazidas por uma ressignificação abordada por autores contemporâneos denominada *decolonialidade*. Deste modo, temos como proposta um novo olhar crítico sobre as relações entre o saber e o poder, em uma perspectiva que tem como prerrogativa a impossibilidade de modificar as influências europeias trazidas pela colonização, mas que tem como missão colocar em pauta uma nova concepção de saber, que considera outras culturas, além das hegemônicas.

O problema na América Latina, como tal, não reside na simples abertura, repensar ou reestruturar as ciências sociais, como alguns estudos sugeriram, mas melhor ainda, questionar suas próprias bases. Ou seja, refutar as suposições que colocam a produção de conhecimento apenas na academia, entre acadêmicos e dentro da cientificidade, e os paradigmas estabelecidos e cânones. É também refutar os conceitos de racionalidade que governam os chamados conhecimento “específico”, um conhecimento que trabalha para negar e prejudicar práticas, habilidades e agentes que não se enquadram no âmbito hegemônico e dominante racionalidade. Essa refutação não envolve uma rejeição total desta racionalidade, mas expõe suas intenções coloniais e imperiais e contesta sua posição como singular. Isso nos leva a questionar também a suposta universalidade do conhecimento científico que governa as ciências sociais, na medida em que não abrange a diversidade e riqueza de experiências sociais ou as alternativas epistemológicas e contra-hegemônicas que derivam dessas experiências (WALSH, 2012, p. 111 – tradução minha)⁶.

Há de se considerar o quanto as dinâmicas da globalização estão presentes nesse processo de dominação, em que, segundo Freire (2011, p. 125), “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e

⁶ **No original:** The problem in Latin America, as such, does not lie in simply opening, rethinking or restructuring the social sciences as some studies have suggested, but better yet by questioning their very basis. It is to say, to refute the suppositions that place the production of knowledge only in academia, between academics and within scientificity, and the established paradigms and canons. It is also to refute the concepts of rationality that govern the so-called ‘expert’ knowledge, a knowledge that works to negate and detract from practices, skills and agents that do not fit inside the hegemonic and dominant rationality. Such refutation does not involve a wholesale ejection of this rationality, but exposes its colonial and imperial intentions and disputes its position as singular. This causes us to also question the supposed universality of scientific knowledge that governs the social sciences, to the extent that it does not capture the diversity and wealth of social experiences or the epistemological and counter-hegemonic alternatives that come from these experiences. (WALSH, 2012, p. 111).

verticalizando a pobreza e a miséria de milhões”. A partir daí, podemos compreender os porquês de termos a necessidade de repensar as dinâmicas sociais e as relações de poder contidas nas diferentes esferas culturais, sendo objeto deste trabalho a esfera educacional o foco das considerações. Nesse sentido, também como termo recorrente e pertencente à descolonização de saberes, a interculturalidade vem ganhando mais espaço nos debates atuais, não como um simples termo, mas como um conceito trazido da práxis política, embasada, para Walsh (2006, p. 27 – tradução nossa), nos escritos da *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE)*, em que definem que “o significado político e ideológico da interculturalidade centra-se no fato de fazer parte de processos e práticas necessariamente opostos, transformadores e contra-hegemônicos⁷”.

Como característica de uma perspectiva intercultural, Candau (2008, p. 22) nos traz os seguintes aspectos: “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”; as culturas estão em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, em que apesar de conterem raízes históricas, possuem suas dinâmicas que não são fixas e estão em constante mudança. Tais dinâmicas perpassam o que conhecemos como *hibridismo cultural* e estão presentes nos mais diversos grupos sociais, nas relações culturais que permitem a troca entre esses grupos e que também estabelecem relações que expandem as fronteiras para além das culturas hegemônicas e suas decisões sobre o que pode ser aceito ou não dentro de cada grupo.

Em direção semelhante, na Educação Musical, Queiroz (2017, p. 102) nos traz que

as discussões e análises realizadas, concebem a interculturalidade em uma perspectiva distinta de multiculturalidade, entendendo que enquanto na primeira busca-se a inter-relação e o diálogo entre culturas, a segunda pode se limitar ao reconhecimento da multiplicidade de culturas, sem promover qualquer tipo de relação entre elas. Entendo a interculturalidade como uma importante ferramenta para o reconhecimento e, mais que isso, a erradicação de epistemicídios que marcaram, e ainda marcam, a inserção da música no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, sustentam pilares importantes da formação institucional em música no Brasil.

No sentido intercultural, a manifestação musical dos povos nos leva a perceber a música para além de recorrentes dicotomias como erudito x popular, tradicional x contemporâneo, entre outras, e a caminharmos para uma expansão do olhar sobre as músicas que nos rodeiam e que abrangem, segundo Queiroz (2017, p. 103), questões sonoras e não sonoras que constituem as diferentes músicas. A partir de um olhar crítico e sensível sobre as práticas na e da Educação Musical, é possível se observar a necessidade de que sejam repensadas as formas que se ensina

⁷ **No original:** el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son oposicionales, transformadoras y contra-hegemónica (WALSH, 2006, p. 27)

música, para que neste sentido pensemos que assim como temos uma diversidade musical, também temos que pensar em uma diversidade de estratégias para o ensino de música. Deste modo, há de se pensar nas contribuições da perspectiva intercultural no ensino de música para trazer à pauta dos debates sobre educação musical a necessidade de se fazer uma prática docente que “abarca a diversidade de manifestações musicais” (PENNA, 2005, p. 10).

Ao considerarmos essa prática docente para a diversidade, temos as contribuições de Souza (2007), que aborda a grande diversidade musical brasileira e a infinidade de músicas que constituem a nossa musicalidade, de modo que podemos perceber, ao nosso redor, em nossas vivências musicais ou mesmo em nossas observações como pesquisadores, a questão de que a educação musical não se restringe aos ambientes formais e ditos não-formais de ensino, tampouco a elementos puramente sonoros. Ela também se estabelece a partir do trabalho de pessoas que facilitam o processo para que ela ocorra nos mais distintos ambientes como produtores, performers, críticos, pessoas da tv, cinema e rádio, e outros profissionais ligados à música e suas diversas possibilidades de trabalho.

Esse reconhecimento de que as diferenças constroem a identidade musical do Brasil, só é possível quando, em uma perspectiva intercultural, passamos a refletir sobre essas diferenças com um olhar de reconhecimento, respeito e valorização pela cultura musical diferente da nossa. Neste sentido, “[...] é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música” (DA MATTA, 2001; NAPOLITANO, 2002 apud QUEIROZ, 2004, p. 102).

A partir desse olhar, levantar o diálogo sobre práticas que fortaleçam novas perspectivas para docentes em formação é uma das grandes responsabilidades que vejo como necessário e urgente no contexto acadêmico de formação de professores de música. Versando sobre essa perspectiva, Queiroz (2017) nos traz como necessário à Educação Musical, que os educadores musicais tenham como base para seus trabalhos a perspectiva intercultural, que na música

em uma perspectiva de formação musical intercultural, o aparecimento de conflitos é inevitável e, de certa forma, necessário para que as diferenças apareçam, se pronunciem, defendam seus direitos e sejam consideradas. Assim, os conflitos serão trabalhados, não por imposição ou dominação, mas pelo diálogo e a interação necessária para que sejam atenuados. Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação (QUEIROZ, 2017, p. 103).

Essa ampliação leva em consideração a música como “manifestação espontânea da expressão humana” (QUEIROZ, 2017 p. 102), o que torna necessária uma reflexão sobre uma

educação musical humanizada no sentido de não se limitar em determinados padrões como únicos a serem reconhecidos, visto que a humanidade, em si, tem suas múltiplas características.

Como discente do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, volto o olhar para o cotidiano acadêmico, para as maneiras através das quais esses conflitos são abordados e como essas abordagens podem contribuir para a formação de educadores musicais. Deste modo, como fator relevante no compartilhamento de conhecimentos sobre outras culturas, há de se considerar na contemporaneidade as dinâmicas da globalização que modificaram a interação entre os sujeitos, suas culturas e as culturas que os cercam, em uma superação de fronteiras culturais.

Assim como Freire (2011, p. 131),

para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Isso porque ao considerarmos a utilização de inovações tecnológicas que possibilitam o acesso às mais diversas culturas existentes pelo mundo é muito importante pensarmos nos desafios trazidos por uma nova maneira de se pensar em música, nos processos educativos inerentes à educação musical e em formas de fazê-la.

Sobre essa perspectiva, Lazzarin (2006, p. 130) contribui ao evidenciar que

de fato, não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. As características da vida contemporânea como a tecnologia, a velocidade cada vez maior da informação através das mídias eletrônicas, os processos de globalização da economia que prescindem das fronteiras nacionais, as constantes migrações, tudo isso remete ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, na qual práticas particulares que existiam de formas isoladas combinam-se para gerar outras estruturas e práticas. Esse processo tem um aspecto positivo de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, reposicionando tempos e espaços. Nesse sentido, as identidades culturais são artefatos abertos e flexíveis.

Considerando as contribuições da globalização para uma nova forma de ultrapassar as fronteiras de tempo e espaço, não há como negar que as facilidades que as tecnologias nos possibilitam também ter acesso a diferentes culturas em uma dinâmica jamais vista antes. Deste modo, uma discussão sobre o conceito de mundos musicais trazido por Arroyo (1999, p. 12) aborda que mesmo com essa quebra de fronteiras virtuais, os aspectos do fenômeno musical podem variar em micro ou macro esferas sociais devido às suas dinâmicas e às diferentes construções de significados em que acontecem nas mais diversas convenções sociais.

Como grande compromisso na educação musical, em uma perspectiva intercultural, docentes e alunos das licenciaturas em música precisam compreender que é muito importante

reconhecer as músicas e suas diversas culturas musicais como parte de uma atuação docente comprometida com a formação de indivíduos reflexivos que tenham formação básica para considerar as músicas e suas musicalidades. Para além desse reconhecimento, cabe ainda a essa atuação docente, promover o debate das diversas questões sociais a serem questionadas e repensadas, como os preconceitos e desigualdades, que nas diversas culturas musicais podemos tomá-los como condutores desse debate.

Nesta abordagem, se faz necessária, como característica mínima de formação, a consciência para respeitar diferentes culturas musicais e, a partir de processos internos, que podem ou não ocorrer nesses indivíduos em formação, desenvolver, construir e estimular a capacidade que vai além desse respeito. Assim, também como parte desse processo, cabe valorizar as culturas musicais marginalizadas historicamente, a partir de vivências musicais que extrapolem as já vivenciadas por professores e alunos, em um movimento que haja a troca de conhecimentos e vivências musicais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de música. Deste modo, há de se ter como pressuposto que “[...] uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica à mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes” (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Ainda com um olhar atento à interculturalidade que ocorre na dinâmica entre diferentes culturas musicais, se faz necessária a compreensão de particularidades a serem consideradas por docentes para se pensar em abordagens pedagógico-musicais que contemplem e respeitem o grupo ao qual o docente estará inserido como educador musical, também considerando os grupos musicais com os quais os alunos em formação possivelmente vão se deparar ao atuarem. Deste modo, no processo de ensino-aprendizagem temos que nos atentar às trocas que ocorrem entre os atores envolvidos neste processo, como diz Paulo Freire, cabendo aos docentes criar possibilidades para que haja a construção de conhecimentos, sempre atendendo à demanda de que

cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade dos sistemas musicais torna, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independentemente do meio e da situação, uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Como aluno do Curso de Licenciatura em Música e pedagogo atuante na rede municipal de ensino de Boa Vista – RR, reflito sobre a ocorrência ou não de uma prática docente atenta ao respeito e à compreensão das diferentes culturas musicais, que possibilite a discussão sobre cultura e diversidade cultural a partir de uma perspectiva intercultural, em que seja possível

um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura –, e que proporcione um diálogo com aspectos de outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Como forma de se alcançar essa educação musical intercultural, é importante que professores em formação tenham a possibilidade de refletir sobre esses “outros contextos culturais” e sobre as músicas presentes nestes contextos, em que brevemente atuarão como professores. Tal possibilidade se apresenta, ou não, a partir dos direcionamentos que esses alunos dos cursos de Licenciatura em Música recebem de seus docentes.

Para além de uma formação técnica sobre os elementos pedagógico-musicais, é necessário voltarmos o olhar para que docentes dos cursos de Licenciatura em Música incentivem a pesquisa em “educações musicais”, expressão escrita no plural devido aos seus diferentes contextos. A partir desse olhar, temos a formação como um aspecto grandemente responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos pertinentes à prática docente e, devido à relevância desse tema abordaremos, a seguir, a contribuição das discussões sobre a formação docente e sobre a formação do educador musical na promoção de uma formação e prática docente intercultural.

5. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: UM PROCESSO CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO ATRAVÉS DE TEMPOS E ESPAÇOS

Como ponto de partida para uma abordagem reflexiva sobre a formação, começo aqui com uma questão para emergirmos a sua complexidade: quais momentos e quais espaços são considerados nos processos formativos docentes? Ao falarmos da formação docente, os mais variados aspectos podem ser abordados, porém não será possível neste trabalho abranger tantas inquietações e tantos detalhes desse processo formativo devido à sua complexidade.

Considerando o objetivo da presente pesquisa, a formação docente será discutida a partir de aspectos da formação ligados à identidade profissional de professores, ao *tempo* e suas dinâmicas e à experiência profissional. Tais elementos, constituintes da formação docente, influenciam na forma de pensar a profissão e na forma de exercer a profissão, considerando-os, sempre, como parte de um processo que é contínuo e que parte do contexto para o contexto – de vida e de trabalho.

A partir desta consideração, atentaremos também aos aspectos que versam especificamente sobre a formação docente e suas contribuições no processo de formação de professores, as contribuições para a formação de identidades profissionais docentes, bem como suas características no decorrer de uma trajetória profissional em constante transformação. Bellochio (2016, p. 12) contribui, aqui, com aspectos sobre a formação docente específicos aos professores de música, ao considerar que

o fato da não passividade precisa ser objeto de estudo na formação profissional de professores, no sentido de que sejam promovidas formas mais críticas de compreensão entre o espaço formativo e as necessidades formativas profissionais. Pensar em contexto de atuação é fundamental para o desenvolvimento de posturas mais críticas, diante do movimento da educação musical, nos contextos em que o ensino de música é realizado.

Faz parte de uma educação humana, comprometida com as demandas sociais que emergem cada vez mais intensas, para se fazer ouvir respeitosamente os diferentes e as diferenças, sendo necessária essa escuta integrada a essa formação profissional crítica, que pensa nos contextos e lidam com o humano, abordadas por Souza (2007, p. 108) como uma qualificação “humanizadora” do ensino que é

aquela qualificação que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses individuais, respeita os contextos, desperta para o engajamento político e social de comunidade, transita em diferentes focos das situações concretas, e, sob uma determinada concepção de vida do educador, estuda muito os meios para melhor concretizar o ensino de música.

Também é importante refletir sobre o desenvolvimento profissional, sobre as questões técnicas e sobre as subjetividades contidas no processo de formação, que poderão influenciar na forma como professores em formação acadêmico-profissional, termo utilizado por Bellochio (2016) para referir-se aos alunos de cursos de licenciatura, conduzirão suas práticas em seus cotidianos. Ao considerarmos na atualidade as demandas sociais urgentes e as dinâmicas dos processos formativos em constante transformação para atender a essas demandas, as contribuições das discussões sobre a formação docente e do educador musical virão a conduzir nosso olhar para o desenvolvimento e para a promoção de uma formação pautada na perspectiva intercultural. Esta, se faz presente como uma ideologia contra-hegemônica em direção ao respeito e ao reconhecimento dos grupos sociais compostos por minorias que lutam para terem voz e vez em um cenário social ainda bastante segregador.

Referente às questões até aqui levantadas, cabe mais uma pergunta: em que momento inicia essa formação? Como ela vem acontecendo e quais são os conhecimentos gerados nessa formação que contribuem para a prática docente, ao considerarmos os novos desafios para a educação do século XXI? Referente a essas questões temporais, temos uma característica singular da atividade docente: antes de se tornar professor, no passado o profissional foi aluno, o que possibilita ao docente se colocar em tempos de lembrar sua jornada discente como algo importante para refletir sobre os tempos passados, presente e futuro. A partir dessa reflexão, temos uma possibilidade de se perceber a construção das identidades docentes nos diferentes tempos em que se fazem presentes no decorrer da vida, seja a princípio como discentes, seja posteriormente como professores.

Assim, devido ao fato de terem “experenciado a condição de aluno, os docentes vivem e revivem os lugares, os tempos, as relações e as práticas dessa antiga condição, presentes nas memórias que têm de alunos, de professores e de escola” (TEIXEIRA; SARDINHA, 2013, p. 82). Na mesma perspectiva, Flores (2015, p. 183) considera que

a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional.

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

Este momento poderá ser utilizado *a posteriori* para um repensar sobre a formação docente, visto que o aluno já estabelece uma relação com docentes e os têm como parâmetros para uma futura atuação profissional, considerando que a escola é um

território de transmissão e de reinvenção da memória cultural dos grupos e das culturas de que as novas gerações deverão se apropriar, e da qual serão novos protagonistas, a escola participa das temporalidades da vida social de forma significativa e singular, tanto no sentido de inserir os novos chegantes na vida social e na história, quanto no de potencializar neles o novo de que são portadores. Por ser assim, na escola há um trabalho de memorar, de não deixar esquecer, e também de pensar em projetos, horizontes e possibilidades para o futuro (TEIXEIRA; SARDINHA, 2012, p. 68).

Deste modo, podemos pensar no tempo como um aspecto da formação docente, sendo importante refletir sobre como ele atua nesse processo formativo desde suas dimensões no cotidiano escolar pois, como ressaltam Teixeira e Sardinha (2012, p. 68), “o exercício da docência implica responsabilidades sociais de largo espectro”. Essa questão da temporalidade nos leva a pensar sobre o tempo em suas diversas formas e configurações nos espaços de atuação, durante o exercício docente, a partir do levantamento de diferentes perspectivas, de modo que para os autora, a condição docente é uma fina e delicada trama de tempos (TEIXEIRA, 2007).

Nessa trama, os saberes docentes estão intrínsecos à formação e, para Tardif (2014), podem ser considerados aspectos temporais a partir de três aspectos que são adquiridos em *tempos* que atravessam a profissão. São eles: saberes sobre o ensino e papéis de professores advindos de suas experiências escolares como alunos, incorporação de uma prática profissional em seus primeiros anos como docentes que os ensina a trabalhar a partir de tentativas e erros e a utilização dos saberes profissionais no desenvolvimento de uma carreira constituída por dimensões identitárias e de socialização profissional.

Na condição docente também se enredam as temporalidades dos ciclos da vida, que se combinam, se encontram e desencontram, na convivência entre as gerações humanas nos tempos cotidianos dos territórios escolares. Tais dinâmicas fazem parte do tempo em que o processo de formação docente se realiza. Neste sentido, Teixeira e Sardinha, (2013, p. 67) complementam que a formação docente possui em sua textura “vários tempos dentro do tempo”. Paradoxalmente, na experiência temporal, não raro se observa que o “tempo não dá tempo”.

Também são atribuídas a essas dinâmicas, a tarefa de mediar os processos da educação contextualizados ao tempo histórico, às diferentes gerações que professores lidam no dia a dia em diferentes salas de aula, às estruturas organizacionais, administrativas e educacionais da escola, como docentes e sujeitos socioculturais. Ao considerarmos tais dinâmicas da vida social

e seus contextos temporal, histórico e econômico da civilização ocidental, tendo hegemonicamente o capitalismo como um grande marco de uma nova rítmica moderna e contemporânea, não única e voltada para o trabalho, para a indústria e para o mundo urbano, os ‘ritmos naturais’ combinam-se aos ‘ritmos sociais’ em uma dinâmica específica deste processo social. Esses ritmos, apesar de distintos, não se separam.

O tempo homogêneo e disciplinar e ritmo da produtividade e da eficácia, que constituem as bases estruturais da temporalidade capitalista, não esgotam, portanto, as modulações da experiência do tempo, dos ritmos e das temporalidades no mundo moderno e contemporâneo (TEIXEIRA; SARDINHA, 2013, p. 72).

No que tange à formação, podemos considerar que uma nova organização do tempo conta também com outras rítmicas trazidas por um sistema e relações sociais na interação humana, se fazendo e se desfazendo. Deste modo essa rítmica relacional se torna dinâmica, formadora de uma padronização de práticas sociais que atendem à manutenção dos diferentes sistemas, hegemônicos ou não, de modo que, segundo Teixeira e Sardinha (2013), ritmos e relações sociais e de poder estão envolvidos nas interações humanas.

Com reflexo na educação e nos processos formativos, podemos perceber as dinâmicas escolares como uma forma de organização para atender uma arquitetura temporal diretamente ligada aos ritmos da vida social em seus diversos aspectos, entre eles os calendários e horários divididos em durações convencionadas socialmente que cumprem projetos político-pedagógicos geralmente voltados para a manutenção de um sistema econômico ligado à produtividade. Essas marcas do humano trazem para os processos formativos uma dinâmica que pode compreender a formação como algo majoritariamente técnica, intrínseca ao ambiente institucional de aprendizado, seja em que nível for, neste caso, cito a formação universitária, voltada para alunos de cursos de licenciatura, por estarem sendo preparados para o exercício da docência.

Os horizontes temporais docentes aliam o gerenciamento de diferentes tempos, como passado, presente e futuro, para suprir uma necessidade do tempo presente dos alunos, de modo que a todo instante o trabalho docente está atento às perspectivas futuras para atender demandas do presente. Nesta dinâmica temporal, segundo as referidas autoras, o passado do aluno passa a ser o presente do professor e o futuro do aluno o resultado do trabalho docente, contribuindo assim com continuidades e descontinuidades ao adquirem experiências com o passar dos anos na profissão, podendo aprimorar a prática docente, em uma eterna incompletude devida às questões temporais, “esse tipo de vínculo da atividade educacional com o devenir e com o

passado é constitutivo e próprio da atividade docente” (TEIXEIRA & SARDINHA, 2013, p. 78).

Outro ponto a ser considerado entre a formação universitária e a prática docente é trazido por Tardif (2014, p. 266) de modo que

os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados eles também são situados isto é como dizíamos anteriormente constituído se utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e em relação não é essa situação particular que eles ganham sentido ponto em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, ou saberes profissionais não são construídos e utilizados em função do seu potencial de transferência e de generalização, eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender.

Deste modo, podemos considerar que “a memória se apresenta, pois, como um “quadro-social”, envolvendo tempos e espaços vividos, visitados e revisitados, conhecidos e reconhecidos por um grupo” (TEIXEIRA; SARDINHA, 2013, p. 83) Fica assim a memória responsável pela construção das identidades dos professores que em parte são o que já foram, havendo assim uma construção social das lembranças, como o objetivo realizar a manutenção temporal que vai além de passado e presente e traz também a perspectiva de futuro em meio à toda essa dinâmica de memórias e lembranças.

A formação docente e a construção de uma identidade profissional envolvem muitos aspectos como motivações, crenças e perspectivas dos profissionais e são fundamentais nesse processo contínuo e articulado com a prática do cotidiano de professores. Como se dá a formação dessa identidade profissional em um processo multidimensional, que abrange diversas esferas da condição docente? Quais são as etapas que podemos considerar no processo? Longe de buscar respostas para questões tão complexas, esses questionamentos emergem reflexões pertinentes ao discutirmos o entendimento de formação na presente pesquisa.

No ensino de música, podemos contar com as contribuições de Bellochio (2016, p. 13), ao reforçar que

quando a meta é a formação de professores para o ensino de música, sobretudo na educação básica, além de se preocupar com conteúdos, o projeto formativo implica compreender como as aulas de música se articulam ao espaço escolar e contribuem para as aprendizagens dos estudantes, para o desenvolvimento da educação musical como processo. Os tempos e os espaços do ensino de música na escola são trazidos como dispositivos mediadores do desenvolvimento humano e da sociedade como um todo, superando a simplicidade factual da obrigatoriedade legal do conteúdo música na escola como algo linear. Compreendo, então, uma ampla e importante relação entre processos formativos e espaços de atuação profissional. Com isso, o argumento se estende para além da prática do professor na educação básica e atinge os processos formativos de professores no ensino superior.

Para compreendermos como um aluno pode vir a ser professor e a se encontrar em um outro papel e em uma outra perspectiva formativa, tal bagagem de formação, trazida a princípio

da experiência discente como formação inicial, há de se considerar também o lugar de suas práticas, motivações, crenças e perspectivas futuras sobre ser professor. Esses elementos contribuem para consolidar uma identidade profissional construída no decorrer da trajetória de vida de cada um e, segundo Flores (2015), se desenvolve na interação entre indivíduo e ambiente ou contexto que se relacionam diretamente com os processos da formação docente.

Essa transição entre as fases de aluno a professor e de professor principiante a professor experiente (apesar de entendê-lo sempre em uma relação dinâmica com o meio e, por isso, sempre inacabado), evidenciam características da identidade profissional, trazidas no decorrer desse processo contínuo, aberto e em transformação, que não é estável e fixa ou um produto, mas que pode ser considerada um lugar de luta e de conflitos em que se constroem maneiras do fazer docente. Citados por Flores (2015), Beijaard, Meijer E Verloop (2004), categorizaram estudos sobre identidade profissional de professores em três tipos: centrado na formação da identidade profissional dos professores, os que investigam as características da identidade profissional, aqueles em que a identidade profissional é representada (e apresentada) através das histórias dos professores. Para esses autores, identidade é um fenômeno relacional.

Para Korthagen (2004), “a investigação sobre a identidade dos professores constitui um elemento importante para a formação docente e para os formadores de professores no sentido de apoiar melhor os alunos em formação na compreensão de si próprios enquanto professores (apud FLORES, 2015, p. 140). Nesse processo de autoconhecimento é que o professor se forma e (re)forma no decorrer de suas transições: de aluno para professor iniciante e posteriormente para professor experiente, sendo cada etapa vivenciada a combinação entre passado e presente que visa sempre um aprimoramento para o futuro em um processo contínuo.

Para Bullough (1997) esse processo pode ser interpretado pelo termo *teaching self*, considerando que a identidade do professor – as crenças dos professores principiantes acerca do ensino, da aprendizagem e de si próprios enquanto professores - é fundamental para a formação de professores; constitui a base para a formação de sentido e a tomada de decisão. A formação de identidade não é neutra, mas influenciada por concepções e expectativas sobre o que um professor deve saber e fazer. Referente a essa questão, poderemos observar essas influências já na formação universitária do curso de licenciatura, para compreender tal dinâmica.

Na dinâmica da formação e construção de uma identidade docente é de suma importância que tais profissionais não se esqueçam da coerência entre o que se ensina e como se ensina as competências, conhecimentos e atitudes que são pretendidos desenvolver nos alunos, sempre refletindo criticamente sobre as práticas docentes e o ensino no processo de

tornar-se professor, como fator decisivo também no desenvolvimento da identidade profissional. Deste modo, Nóvoa (2017) nos traz como contribuições três deslocações que contribuem para a construção, preparação, entrada e desenvolvimento docente, sendo elas: 1) Continuum profissional que envolve formação inicial, indução profissional e formação continuada; 2) fonte de inspiração em outras profissões universitárias com o objetivo de aprimorar a experiência de formação docente; 3) definição da especificidade da formação profissional docente. Desta forma o autor nos traz também três aprendizagens sempre presentes no processo: aprendizagem cognitiva – que nos leva a pensar como um profissional; aprendizagem prática – para agir como um profissional; e aprendizagem moral – para pensarmos e agirmos de forma responsável e ética.

Ainda como contribuições para o esclarecimento e para uma possibilidade de conceituação do termo identidade docente e seu processo de construção, nos cabe trazer à reflexão os apontamentos abordados por Diniz-Pereira (2016), que aborda a complexidade e os desafios imbricados nessa construção dinâmica atribuída às diferentes concepções de pesquisadores sobre o tema e os diversos fatores envolvidos, que tornam um lugar comum a identidade profissional de professores como parte de um processo de formação docente. Em sua pesquisa sobre essa construção de identidade docente, nos traz com detalhes e bastante clareza, pontos a serem destacados para que se pense em um conceito de tal construção. Neste caso, em sua pesquisa, o autor inicia nos fazendo refletir sobre a complexidade do termo “identidade” e em seguida, com mesma complexidade e abordagem reflexiva aborda o termo “identidade profissional”

Sobre esses termos Diniz-Pereira (2016, p. 14) nos traz que

semelhante ao conceito de identidade, o conceito específico de identidade docente é também altamente complexo. Ele é igualmente relacional e contrastivo. A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como *instituições*, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto *peessoas* tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional. Eu entendo que o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais.

Ao aliarmos teoria e prática, em um movimento de convergência entre instituições de ensino que juntas contribuem para a formação desses professores, neste caso a universidade e as escolas que recebem esses alunos para realização de estágio e demais atividades de programas de formação, temos aqui a possibilidade de maiores contribuições dos discentes em relação às suas práticas docentes e sobre suas identidades em um contexto de formação.

Em direção a essa perspectiva para um novo olhar sobre a formação docente, que integra teoria e prática, Mateiro (2003, p. 38) traz como um de seus apontamentos

O comprometimento reflexivo na formação docente: frente à proposta de formar profissionais críticos e reflexivos, o eixo da formação dos professores de educação musical pressupõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre a sua prática. Acredito que é papel da universidade estimular, apoiar e proporcionar meios para desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos futuros professores, visando a compreensão da realidade escolar e as possíveis, necessárias e urgentes mudanças que podem ser realizadas.

Sobre esses movimentos convergentes, que mobilizam instituições e saberes teóricos e práticos para a formação docente Cunha e Fernandes (2013, p. 54) nos trazem que

é possível compreender, por meio da historicidade da história, que a relação teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da racionalidade técnica, traz como representação a ideia de que ela se comprovará na prática. Coloca-se em suspeição a perspectiva de que a teoria pode anteceder à prática. Assumem-se as soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho. Essa visão polarizada da teoria e da prática não dá conta dessa complexidade e da compreensão da instância epistêmica em que se produzem as teorias, que são recortes de realidade desse mundo. Realidade experimentada em uma relação intermutável de tempo e de espaço e produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e de cada espaço, ou melhor, dizendo de cada espaço-tempo. Nesse sentido, há uma urgência de uma postura tencionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática.

É nesse movimento contínuo de interrelações entre teoria e prática que precisamos concentrar esforços para que desde a formação acadêmica, professores possam gradualmente ter a possibilidade de um olhar panorâmico sobre os aspectos trazidos por essa prática cotidiana da docência. Além dessas interrelações, é de suma importância considerarmos a música um fenômeno humano, Bellochio (2016) nos traz o enfoque do compromisso que tem como professora universitária em se trabalhar para a formação de seres humanos a partir do ensino de música, de modo que contribua “para uma vida escolar mais musical e uma vida humana melhor”.

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos. Por que não auxiliá-lo a exercitar esses aspectos já durante sua formação inicial, dando-lhe opções de percurso e orientando-o na construção desses possíveis percursos? (DEL-BEN, 2003, p. 32).

Tendo este enfoque humanístico para a formação docente como premissa para a realização desta pesquisa, voltamos o olhar para a necessidade de uma reflexão sobre o contexto educacional focado na formação de professores de música, a fim de se perceber a ocorrência ou não de uma atuação docente, a partir da perspectiva de professores em formação acadêmico-profissional. Com esta proposta, cabe aqui refletir sobre as demandas e as observações trazidas por esse grupo de profissionais em formação nos momentos abertos a esta escuta no decorrer da pesquisa de modo que tragam informações sobre suas atuações como mediadores de aprendizagens no decorrer da carreira docente, já iniciada na vida acadêmica.

Deste modo, pretendemos aqui fazer um levantamento sobre aspectos específicos da formação de professores de música, música que nos conduzirão a uma análise sobre o trabalho pedagógico realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Música articulado ou não em uma perspectiva de educação musical intercultural. Dentro dessa dinâmica acadêmico-formativa, Bellochio (2016, p. 10) também nos enfatiza a importância de se considerar

a potência de ser professor como profissão, como trabalho ético e político, que se alicerça e flutua em saberes da docência. Entretanto, nem tudo o que é ensinado e aprendido no ensino superior é internalizado e se transforma em conhecimento profissional para o professor em formação acadêmico-profissional.

Visto a complexidade e amplitude da educação musical, que é constituída interdisciplinarmente pela música e pela educação, sem que seja possível delinear limites entre a atuação de uma ou outra área do conhecimento dentre ambas, Bellochio contribui com questões trazidas em seu ensaio, que podem também contribuir com esta pesquisa, dentro de seu recorte, para delinear aspectos da formação acadêmico-profissional de professores de música. São trazidas as seguintes questões:

como a educação musical é pensada na formação de professores de música no ensino superior? A educação musical é trazida como um processo intrínseco ou extrínseco ao estudante em formação? O estudante aprende música e/ou desenvolve educação musical durante o curso superior? Como o espaço formativo lida com as relações entre as músicas do currículo do ensino superior e as músicas da educação musical dos espaços de atuação profissional? Existem diferenças entre elas? Como vimos problematizando essas questões junto aos estudantes de graduação em música? (BELLOCHIO, 2016, p. 11-12)

A partir dessas questões, a autora não busca respostas, mas sim a problematização, pensar possibilidades e inovações que podem surgir dessas questões, em uma prática docente formada em bases que possibilitem a reflexão sobre a realidade discente e espaços educativos. Aspectos a se mencionar sobre a formação de professores de música englobam, entre outros, debates sobre políticas públicas, currículo, espaços e demandas profissionais, pesquisa, realidade escolar, o ensino da música na escola, entre outros, que estão presentes na revisão

bibliográfica apresentada anteriormente, que contribuiu para a compreensão desses diferentes aspectos presentes na formação docente, ainda que limitada a uma revisão bibliográfica.

Dentro desta perspectiva, considerando aspectos políticos que influenciam na identidade docente de professores de música, Queiroz (2017, p. 119) aborda questões que nos remetem a refletir que

a música e o ensino de música que os sujeitos da educação básica do Brasil precisam devem ser revelados nas singularidades das escolas, nos perfis dos alunos que compõem tal contexto, nas formações e vivências profissionais e humanas dos professores e nas inter-relações profundas entre os muitos sujeitos, saberes e conhecimentos que compõem a cultura escolar.

Retomando ainda na questão da identidade docente, agora considerando as colocações de Queiroz voltadas para a formação acadêmico-profissional específica de professores de música, muito há para se levantar como particularidades da música nesta construção profissional. Afinal, o que devemos nos atentar como possibilidades para a construção dessa identidade docente, que se utiliza do ensino da música para formar cidadãos? Quais atitudes essa prática demanda dos profissionais? Para Bellochio (2016, p. 16), “esperam-se conhecimentos musicais para a vida, sem deixar de ser música”, de modo que estejam alinhados a essa prática docente uma tríade constituída pelo desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimento. Pensando na aplicação dessa tríade, a autora sabiamente nos esclarece sobre

uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música. Enfatizo que professores têm a docência como foco de atuação profissional e essa ação acontece em um espaço que não é destituído de projetos e intencionalidades para além da música. Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

A partir das colocações da autora, é possível e necessário se pensar em aspectos importantes referentes à construção de uma identidade docente trazidos anteriormente por Diniz-Pereira, voltadas para a identidade docente de professores de música. Com isso, a identidade docente do professor de música pode ser diretamente relacionada com aspectos relacionais e contrastantes, considerando que professores de música atribuem às suas identidades profissionais as trocas feitas com discentes no decorrer das aulas.

Cabe aqui considerar a disponibilidade de ambas as partes (discentes e docentes) para que essas trocas ocorram e venham contribuir nas formas de conhecer, respeitar e compreender culturas musicais diferentes das vividas pelos indivíduos. Tal espaço de troca, que influencia na construção da identidade também deve considerar as instituições em que acontece a

educação musical, as pessoas envolvidas direta e indiretamente nesse processo e as mais diversas dinâmicas sociais, também presentes nessa construção.

Assim, entendemos que as atividades de formação, que inserem o licenciando em contextos de atuação, podem potencializar o desenvolvimento de processos formativos mencionados neste capítulo, entre eles, a reflexividade e a relação entre teoria e prática docente. No âmbito do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, tais atividades ocorrem, principalmente, através dos estágios supervisionados, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto de Música e do Programa Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Arte/Música, apresentados a seguir.

6. ATIVIDADES FORMATIVAS NA ATUALIDADE: UMA POSSIBILIDADE DE ALINHAMENTO ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS DOCENTES

A fim de contribuir para uma formação que integre a teoria e a prática, voltada para a produtividade em ambiente de trabalho, a legislação brasileira e órgãos governamentais voltados para o ensino e pesquisa dispõem de dispositivos formativos direcionados para o desenvolvimento de professores em formação acadêmico-profissional, como as ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e o estágio curricular supervisionado, por exemplo.

Este trabalho se utilizou de dados trazidos por discentes que participaram dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Música da UFRR, e/ou do PIBID e/ou do PRP, devido à intenção de se promover uma práxis docente nessas atividades formativas, de modo que desde o ingresso na academia o aluno tenha a possibilidade de aliar a teoria e a prática no fazer docente.

Sobre o estágio, a Lei 11.788, de 2008 define que

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Alinhado com as propostas de promoção de uma formação docente voltada para o conhecimento da realidade de seus possíveis locais de atuação profissional e embasado nos direcionamentos estabelecidos pela legislação brasileira, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima estabelece que

o Estágio Curricular Supervisionado tem duração de quatro semestres, carga horária total de quatrocentas horas divididas em quatro módulos de 100 horas cada (Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV). O estágio é atividade obrigatória para a integralização curricular, observados os termos definidos em regulamentação própria (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, 2017).

Podemos também contar com as contribuições do Regulamento do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Música do Curso que traz em seus objetivos a base para essa formação docente voltada para a realidade das escolas de educação básica pois é prevista uma prática docente que possibilite “observações e intervenções práticas e de estudos e escritos críticos sobre os contextos educacionais nos quais poderão exercer a profissão docente” (UFRR,

2017). A partir dessa inserção dos discentes do Curso na prática docente em instituições de ensino, é possível considerar as aproximações entre essas vivências previstas no documento mencionado devido às dinâmicas que acontecem e o objetivo desta pesquisa, pelo foco dado interculturalidade e à forma como ela se apresenta (ou não) nessas dinâmicas.

Como aproximações relevantes com essa pesquisa, podemos citar

ESPECÍFICOS

- Desenvolver competência teórica, metodológica e política, que integrem em sua atuação conhecimentos, habilidades, competências e comprometimentos com as distintas realidades da prática pedagógica escolar.
- Desenvolver diferentes atividades de avaliação e autoavaliação visando à reflexão crítica sobre a prática docente que potencializará a articulação teoria-prática nos distintos contextos.
- Dialogar a atuação docente com os diferentes conhecimentos práticos e teóricos em desenvolvimento planejando e executando ações pedagógicas coerentes com as realidades de atuação.

Nesta atividade curricular, os estagiários têm a possibilidade de obter uma formação profissional a partir de atividades que preconizam o alinhamento de conhecimentos acadêmicos e da realidade profissional, a realização de vivências *in loco* e de momentos de partilha de experiências entre estagiários, durante as orientações de estágio. Dentro da estrutura descrita no Projeto Pedagógico do Curso,

as atividades propostas para serem desenvolvidas nos estágios supervisionados são constituídas do estudo teórico, da observação e da intervenção pedagógica em espaços escolares e não escolares. Espera-se que os estagiários desenvolvam estratégias pedagógicas que articulem novos conhecimentos e encaminhamentos de suas docências na perspectiva de compreender, integrar e agir nos espaços educativos visando o aprimoramento acadêmico e profissional (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, 2017, p. 19).

Essas características do estágio supervisionado permitem compreender que, possivelmente, os alunos envolvidos nesta prática já tiveram a possibilidade de fazerem levantamentos com uma visão crítica da realidade profissional durante os períodos de estágio e por isso foram convidados a participar desta pesquisa alunos que dessa atividade formativa já fizeram parte, com o objetivo de se observar em seus relatos de experiência docente, os aspectos ligados à formação docente que contemplem uma perspectiva da interculturalidade.

Referente ao PIBID, os projetos que constituem esse espaço de formação

devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente

de uma das instituições de educação superior participantes do programa (BRASIL, 2020).

Como continuidade do processo de formação docente, atualmente contamos também com o Programa Residência Pedagógica (PRP) que

[...] tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018).

Deste modo, ao percebermos os três espaços de formação docente em uma política gradual, há de se considerar as contribuições de discentes participantes do Residência Pedagógica, assim como do estágio supervisionado, ao termos a possibilidade de observar as percepções de discentes que possivelmente já apresentam experiências anteriores obtidas no início da trajetória acadêmica, seja através do PIBID ou, mesmo, através de experiências obtidas nas disciplinas do Curso, e que aqui encontram-se em fase intermediária e final desta formação.

Também é importante considerarmos que a participação de discentes que vivenciaram experiências nos programas de formação PIBID e Residência Pedagógica, tem muito a contribuir, já que ambos apresentam em comum o foco da docência na educação pública, em todas as modalidades da educação básica, o que poderá contribuir grandemente para uma formação docente que considere a interculturalidade, ou não, a partir das demandas que as dinâmicas das escolas públicas apresentam.

É importante também ressaltarmos que dentre esses três espaços de formação, o PIBID e a PRP são programas de participação facultativa, porém o estágio supervisionado compõe parte da carga horária obrigatória para formação no Curso e possibilita 400 horas de experiências teórico-práticas orientadas. Além das atribuições formativas que o estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica apresentam, tivemos também a obtenção de subsídios teóricos para esta pesquisa, apresentados anteriormente na revisão bibliográfica, voltado para o levantamento de publicações que tiveram como enfoque, primeiramente, a formação docente em uma perspectiva intercultural e, depois, publicações que contribuíram nesta mesma perspectiva para a formação de professores de música.

7. METODOLOGIA

Em um contexto geral, Stake (2011, p. 33) nos coloca como um ponto comum a toda pesquisa o fato de que é a partir delas que

procuramos compreender como algo funciona. Sejam pesquisadores quantitativos ou qualitativos, precisamos procurar por causas, influências, pré-condições, correspondências. Nossas descobertas e histórias podem instruir aqueles que buscam entender a história ou o problema, ou aqueles que desejam alterar a política.

Esse “algo” e seu funcionamento trazidos por Stake (2011), nesta pesquisa, foi a interculturalidade e como ela se apresenta na prática docente acadêmico-profissional de discentes do Curso, ou, em outras palavras, como ela é *percebida* por esses discentes, a partir da análise das respostas obtidas na entrevista com os eles.

Sendo o objetivo desta pesquisa compreender como a interculturalidade se faz presente (ou não) nas práticas docentes de discentes do Curso, que participaram do estágio supervisionado e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Residência Pedagógica (PRP) e quais relações estes discentes fazem entre suas práticas docentes e a formação acadêmica que recebem no Curso, consideramos aqui uma abordagem qualitativa para conduzir todas as ações tomadas no decorrer dela.

Para Garnica (1997, p. 111),

nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador.

A partir desse pressuposto, esta pesquisa tomou como elementos significativos a serem observados e investigados, a formação acadêmica que os participantes receberam até o momento que participaram das atividades de formação, contextos desta pesquisa, as práticas docentes desenvolvidas e a percepção, ou não, de práticas interculturais nesta prática.

A pesquisa exploratória e de campo, de abordagem qualitativa e fundamento fenomenológico, foi realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, maiores de 18 anos, que tenham concluído disciplinas de estágio supervisionado, as atividades do PIBID e/ou Residência Pedagógica (ambos edição 2018) e que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Para isso, foram aplicados um questionário e uma entrevista aberta abordando a formação e a prática para uma educação musical intercultural.

Na pesquisa exploratória, tivemos a possibilidade de considerar aspectos diversos de um determinado fenômeno e, segundo Gil (2002, p. 41), “proporcionar maior familiaridade com

o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Neste sentido, a pesquisa exploratória se apresentou aqui, ao termos como participantes alunos do Curso que já tiveram experiências docentes no estágio e/ou PIBID e/ou PRP, de modo que se analisou, a partir da perspectiva deles, fenômenos como prática docente e a interculturalidade.

Para Gil (2002, p. 53), na pesquisa de campo, “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Neste mesmo sentido, se apresentou nesta pesquisa como comunidade, os participantes da disciplina de estágio e/ou programas PIBID e PRP do Curso, e como componentes, formação, práticas docentes e a interculturalidade. Além da pesquisa exploratória e de campo, que resultaram em dados empíricos, a pesquisa documental foi utilizada pois, segundo Gil (2002, p. 46), “os documentos constituem fonte rica e estável de dados” e desta forma, ocorreu nesta pesquisa a partir de análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso e os documentos que direcionam o estágio, o PIBID e o PRP, parte do material a ser analisado.

Foi realizada uma entrevista aberta como parte da pesquisa exploratória e de campo, com questões condutoras que permitiram, no decorrer da entrevista, reformulações ou complementações para se obter dados sobre os fenômenos analisados, neste caso, interculturalidade nas práticas docentes de licenciandos do Curso. Para esta entrevista, as temáticas tiveram relação com a formação e prática docente dos participantes desta pesquisa e outros componentes presentes nelas, que serão apresentados a partir das questões da entrevista, disponíveis no apêndice C deste trabalho.

Além da entrevista aberta, houve o cruzamento de informações empíricas com análise documental para possibilitar um levantamento se houve ou não a presença da interculturalidade e como ela se fez presente no período em que os participantes realizavam práticas docentes nas atividades de formação, do ponto de vista trazido por eles. Foram também consideradas informações advindas dos participantes da entrevista, que caracterizaram, segundo Candau (2008), “interrelação entre diferentes grupos culturais”, nos ambientes em que realizam suas práticas como professores de música.

Como parte do roteiro das entrevistas que foram realizadas nesta pesquisa, iniciamos com um questionário (apêndices C), no qual constou as seguintes informações dos participantes: nome/pseudônimo escolhido, idade, sexo, o ano e semestre em que os entrevistados participaram das atividades formativas (estágio, PIBID e PRP), qual(is)

atividade(s) formativa(s) realizaram e em qual(is) instituição(ões), qual modalidade e qual ano da educação básica realizaram a prática de tais atividades.

Os dados analisados tiveram pressuposto teórico e metodológico na fenomenologia pois, essa escolha se justifica considerando que, para Demo (1995, p. 250), pretende

uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os esquemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irredutível à realidade natural.

Para essa compreensão da realidade a qual Demo (1995) se refere, essa pesquisa considerará a realidade social que os participantes relatarem que estiveram inseridos nos locais em que realizaram suas práticas docentes, ligadas às atividades formativas mencionadas, como professores de música nas instituições de educação básica, para buscar temáticas recorrentes que venham contribuir com o estudo. Essas temáticas foram analisadas a partir dos documentos que fiz leitura, como o Projeto Político Pedagógico do Curso, o regulamento do estágio do Curso, a lei de estágio, os regulamentos dos programas PIBID e PRP.

Houve a busca por bibliografias que fundamentaram os conceitos trazidos nesta pesquisa, tendo como ponto de partida, estudos que abordam especificamente a interculturalidade em um panorama geral da Educação e na educação musical, que abrem possibilidades para emergirem questões sobre cultura e diversidade, que também foram consideradas no processo de análise. Ainda sobre a presença da fenomenologia como escolha para essa pesquisa, Queiroz (2005, p. 50) considera a música um fenômeno sociocultural, e nos alerta que “para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação”.

Acreditamos que a partir das considerações de Queiroz (2005), o processo de formação e prática docente do ensino da música também se inseriram no mesmo contexto para que fosse possível compreender aqui como a interculturalidade se fez presente nessa dinâmica, a partir da perspectiva de discentes do Curso. Ainda como forma de se analisar o fenômeno da interculturalidade nas práticas docentes contidas nessa pesquisa, foram consideradas as subjetividades trazidas por Demo (1995, p. 250) como

parte da realidade social e não pode ser acolhida metodologicamente como fator perturbante, que não deveria existir. O homem é ator, não consegue observar-se neutramente e estabelece com sua sociedade uma relação muito mais complexa que a formal-lógica da ciência clássica.

Assim sendo, a fenomenologia contribuiu para a compreensão das relações entre os participantes desta pesquisa, os docentes em formação acadêmico-profissional (discentes do Curso), e o objeto dela, sendo ele a interculturalidade, que se fazem, ou não, presente nas práticas docentes dos sujeitos e as subjetividades contidas nessas dinâmicas. Contamos, também, com as contribuições de Bardin (2011) para realizar a análise de conteúdos que foram extraídos dos documentos acadêmicos e das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, por possibilitar que consigamos organizar os dados de modo que puderam ser analisados para além do que está escrito, focando na mensagem que esses escritos trazem de informações.

Segundo Bardin (2011, p. 52), “o objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” e neste sentido, buscamos nos documentos e nas transcrições analisadas, informações que vão além da palavra escrita, que se relacionam com a presença de uma perspectiva intercultural nos processos formativos do Curso, previstos pelos documentos e expressados nas falas dos entrevistados. De início, foram seguidas as etapas propostas por Bardin (2011), para escolha e organização dos materiais que foram analisados. Como primeira etapa, na pré-análise foram definidos os documentos acadêmicos que foram analisados, sendo eles: o PPC do Curso, Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso e os editais do PIBID e da Residência Pedagógica, do ano de 2018. Além dos documentos citados, foram analisadas as transcrições das entrevistas de três participantes.

Como parte da pré-análise, como hipótese temos que o modo como a interculturalidade é prevista nos documentos acadêmicos pode influenciar na sua ocorrência durante a formação de acadêmicos-docentes do Curso, contribuindo com a análise de como eles desenvolveram em suas práticas docentes uma perspectiva de educação musical intercultural, a partir de seus relatos. Ainda como parte da pré-análise desta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas: transcrição e textualização das entrevistas realizadas pelos participantes, leitura ótica de material, classificação e organização dos dados das transcrições, tendo como direcionadores da análise, três unidades de registro, sendo elas: *compreensão de cultura e diversidade, características da interculturalidade e indicativos contra-hegemônicos*.

Como segunda etapa prevista por Bardin (2011), foi realizada a exploração do material definido na pré-análise, tendo como conclusão do processo, a terceira e última etapa prevista: tratamento dos resultados obtidos e interpretação deles. Assim, definidos os conceitos e as categorias para esta pesquisa, foi trazida a informação deles, que emergiram das narrativas dos

participantes no decorrer das entrevistas. Com isso, a partir de leitura dos textos das transcrições, foram levantadas informações ligadas à interculturalidade trazidas pelos participantes em suas ideias e os sentidos que eles atribuem a essas ideias, para registrar considerações gerais sobre os dados obtidos até o momento. Para finalizar tal análise, foi feita a interpretação dos dados obtidos, considerando os significados que os participantes atribuíram às questões abordadas como contribuições para manterem ou incluírem em suas práticas docentes, a interculturalidade.

Durante a pesquisa, foram elaborados os documentos necessários para a realização das entrevistas, como o TCLE, os quais foram previamente encaminhados ao Comitê de Ética da instituição (CEP-UFRR) e aprovados por ele. Simultaneamente a este processo, solicitou-se a autorização para realizar a pesquisa com discentes do Curso Licenciatura em Música à coordenação dele e a coleta de documentos que embasam sua estrutura atual. Após aprovação no CEP-UFRR, foi feito o convite a três discentes do Curso para a participação voluntária na pesquisa, concedendo entrevistas individuais, com data e hora definidas pelas pessoas entrevistadas, realizadas e gravadas em aplicativo de videoconferência, previamente autorizadas por elas. Das três pessoas participantes da pesquisa, duas são do sexo masculino e uma do sexo feminino, cada uma delas entrou em semestres diferentes na universidade, pertencem a grupos etários diferentes, com diferenças de aproximadamente dez anos ou mais entre eles.

Apesar das pessoas participantes terem ingressado em diferentes semestres na universidade, a estrutura do Curso permite que no decorrer dos semestres os discentes escolham disciplinas a serem cursadas, o que contribuiu para que em algum momento eu fosse colega de classe dos participantes. Temos este fator como contribuição para que as pessoas participantes da pesquisa demonstrassem, durante as entrevistas, que estavam à vontade para falarem sobre as questões propostas, mesmo as mais delicadas, no que se refere a levantar pontos a serem melhorados no Curso, a partir das vivências e dos pontos de vista delas, trazidas nos relatos, sem temerem algum tipo de repressão por estarem sendo sinceras e integras nas informações que forneceram para esta pesquisa.

8. UMA ANÁLISE SOBRE A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACADÊMICOS-DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR

Considerando a música como um fenômeno sociocultural (QUEIROZ, 2005), esta análise defendeu a necessidade de se pensar a diversidade musical, suas práticas, estruturas e particularidades, para além da reprodução inconsciente de códigos estabelecidos por um grupo social dominante. Analisamos aqui, em que medida alunos de um Curso de Licenciatura em Música da UFRR desenvolvem, em suas práticas acadêmico-docentes, uma perspectiva de educação musical intercultural.

Cada vez mais a interculturalidade tem sido tratada como importante para a sociedade e no campo da Educação tem gerado pesquisas sobre possibilidades de sua abordagem como uma forma mais democrática e abrangente para se desenvolver conhecimentos, considerando formas de se fazer pesquisa e gerar conhecimentos diferentes dos tradicionalmente validados pelas instituições na atualidade, formas estas que têm suas bases em uma cultura de dominação. Assim, tendo o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima como campo para a realização desta pesquisa, questionamos se o Curso, localizado em uma região de tríplice fronteira, atravessada pela migração venezuelana, tem formado professores/as para atuarem de forma intercultural, buscando analisar, através da pesquisa, como discentes do referido Curso desenvolvem, em suas práticas acadêmico-docentes, uma perspectiva de educação musical intercultural.

Para o estudo dos dados obtidos nesses documentos, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) organizada em suas três fases (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados). Considerando que informações sobre os documentos vão além de suas unidades de registros, incluímos outros elementos trazidos por Bardin (2011) para chegarmos a uma análise contextualizada com a interculturalidade no ambiente acadêmico e nas práticas acadêmico-docentes. Com essa linha de pensamento, questionamos sobre o quanto os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR estão sendo formados para exercer uma docência que contribua para essa conscientização coletiva e individual de diferentes grupos sociais.

Assim, assumimos como necessária, uma formação para a docência pautada em práticas músico-educacionais que atendam diferentes demandas, a partir de um olhar intercultural e interdisciplinar, que agregue, inclusive, as contribuições de outras disciplinas para o ensino e aprendizagem da música, em diferentes contextos socioculturais. Esse tipo de formação,

engajada e atenta às diversidades escolares, torna-se ainda mais urgente considerando o contexto brasileiro, suas heranças de país colonizado e a imensidão de musicalidades encontradas em suas regiões.

Especificamente para a educação musical, destacamos a importância do olhar atento à diversidade de músicas nas sociedades, de modo a possibilitar abordagens focadas para a sensibilização do olhar e abertura dos ouvidos à apreciação das diferentes culturas musicais para uma educação democrática. Mais do que isso, com vistas a uma educação reflexiva e crítica, na medida que possibilita um (re)pensar sobre as demandas de uma atuação docente que respeite diferenças e expanda conhecimentos a partir das trocas de saberes, tendo como eixo norteador das ações pedagógico-musicais uma das concepções do multiculturalismo.

Seguindo os parâmetros estabelecido por Bardin (2011) para a análise de conteúdo, na pré-análise foi feita a escolha e a busca dos documentos analisados. Todos os documentos analisados são públicos e estão disponíveis em formato PDF, online. Ao analisarmos esses documentos, questionamos aqui, se esses apresentariam, ou não, excertos interligados às três unidades de registro, também utilizadas como categorias de análise, chaves pré-estabelecidas, advindas do referencial teórico – i. *a compreensão de cultura e diversidade musicais*; ii. *características da interculturalidade*; e iii. *indicativos contra-hegemônicos* – com o objetivo identificar como a interculturalidade nesses documentos e nas entrevistas.

Na exploração do material, como segunda etapa proposta por Bardin (2011), buscamos dados nos documentos e nas entrevistas, que contribuíssem para entendermos como a interculturalidade se faz presente nas práticas acadêmico-docentes de alunos do Curso de Licenciatura em Música da instituição, considerando formações acadêmicas possibilitadas pelo curso e programas de formação que os alunos estiveram envolvidos. Deste modo, podemos observar detalhadamente excertos dos documentos analisados no Apêndice A e trechos das entrevistas no Apêndice B, como contribuições para esta pesquisa.

Como forma de refletir sobre a formação acadêmica e (re)pensar possibilidades para uma educação musical abrangente, apresentamos a seguir, a análise do documento que direciona a formação acadêmica de licenciandos em Música da UFRR, o Plano Pedagógico do Curso (PPC), os editais dos programas PIBID e Residência Pedagógica dos subprojetos inscritos nesses programas e os relatos das pessoas entrevistadas nesta pesquisa. Para se referir à questão da presença da interculturalidade na formação de acadêmicos-docentes do curso de Licenciatura em Música da UFRR, consideraremos nesta pesquisa as contribuições de pesquisas que nos trazem questões ligadas à estruturação dos cursos superiores de Licenciatura

em Música do Brasil, baseados no ensino conservatorial de música presentes em seus currículos e como essa organização se reflete na formação de licenciandos em Música.

Pereira (2014) nos faz refletir sobre esse tipo de estrutura curricular, que se inscreve no currículo analisado nesta pesquisa, e o quanto ele se embasa no *ensino conservatorial de música* que se consolidou como modelo nas instituições de ensino superior no país. Isso dificultou que outros conhecimentos e culturas musicais, que não sejam deste modelo mencionado, pudessem ter espaço na academia como parte da formação acadêmica de discentes dos cursos de licenciatura em Música do país. Em sua pesquisa, Pereira (2014) elenca características recorrentes nos currículos por ele analisados, sendo elas:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual;
- a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93-94).

A partir da leitura realizada sobre o PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, foram encontradas aproximações com as características abordadas por Pereira (2014) em sua pesquisa sobre a manutenção dessa estrutura de formação musical, embasada no ensino conservatorial, a qual ele denomina de *habitus conservatorial*.⁸ Vale aqui considerar que o PPC vigente do Curso de Licenciatura em Música da UFRR foi reformulado em 2017, em decorrência das exigências trazidas pela Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015⁹ e traz importantes informações sobre a estrutura curricular e a disposição dela no decorrer do

⁸ Para Pereira (2012, p. 135), “compreendemos o conceito de *habitus conservatorial* como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes”.

⁹ Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

curso, permitindo adentrar em questões importantes para (re)pensar o proposto por esta pesquisa.

O documento está organizado em quinze capítulos, sendo eles: Introdução, Justificativa, Objetivos, Perfil do Egresso, Competências e Habilidades, Organização do Curso, Matriz Curricular, Atividades Complementares do Curso, Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Sistema de avaliação do Projeto Pedagógico, Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do discente, Recursos Humanos, Infraestrutura material e tecnológica e Referências. Além dos capítulos, o documento também conta com apêndices que tratam das ementas das disciplinas do Curso.

Como objetivo, o Curso visa “desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na educação básica e em outros contextos de ensino da música” (UFRR, 2017, p. 8) e o documento também apresenta como objetivos específicos, “desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na educação básica e em outros contextos de ensino da música” e “compreender *o ensino de música em sua complexidade cultural, social e artística*”, se aproximando assim, da perspectiva intercultural para a formação de acadêmicos-docentes do Curso (UFRR, 2017, p. 8 – grifos nossos). Isso também pode ser percebido na redação do perfil do egresso, que ressalta a necessidade de formação de profissionais éticos e comprometidos com as realidades sociais e culturais dos espaços de atuação.

Ainda tendo foco no que esta pesquisa se refere, sobre como a perspectiva intercultural para a formação de acadêmicos-docentes do Curso se faz presente, o PPC nos apresenta indicativos de que ela se faz presente ao observarmos as competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas durante o Curso, entre elas:

- Identificar e discutir criticamente dilemas resultantes da prática de educação musical nos *contextos local, regional, nacional e global da sociedade*;
- *Promover a cultura musical local, regional e nacional* por meio da atuação artística nos contextos de inserção;
- Utilizar metodologias e técnicas de pesquisa científica a partir do *pensamento crítico e reflexivo* para a produção do conhecimento em educação e música;
- Desenvolver *projetos interdisciplinares* contextualizados às necessidades formativas dos distintos espaços de atuação (UFRR, 2017, p. 9-10 – grifos nossos).

Por outro lado, um olhar mais atento para o PPC revela certo distanciamento entre seus objetivos, habilidades e competências e as disciplinas, em si, quando considerados os levantamentos trazidos pelas pessoas entrevistadas, sobre suas práxis acadêmico-docentes ao realizarem a disciplina de estágio e/ou participarem dos programas PIBID e Residência

Pedagógica. A seguir, damos início à análise organizada e fundamentada na análise de conteúdo, iniciando com o PPC, posteriormente apresentando também as contribuições para uma formação na perspectiva intercultural presentes nos editais dos programas de formação, no regulamento de Estágio Supervisionado. Finalizando com os dados obtidos a partir dos relatos das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, confrontados com as informações extraídas dos documentos acadêmicos anteriormente mencionados.

No que se refere ao PPC vigente, seus componentes curriculares e disciplinas estão organizados em três núcleos estruturantes curriculares. O *Núcleo de formação* (NF) engloba estudos de formação específica do campo educacional e aborda, também, “teorias e filosofias da música, da produção artística musical e da educação” (UFRR, 2017, p. 11). O *Núcleo de aprofundamento profissional* (NAP) volta-se para “estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos” (idem) e o *Núcleo de integradores curriculares* (NIC) enfatiza a relação teoria-prática. Em seus três núcleos estruturantes, temos as seguintes disciplinas e componentes curriculares:

Núcleo	Disciplinas (obrigatórias e eletivas) e componentes curriculares
NF	História da Música (I-V); Teoria e Percepção Musical (I-IV); História da Educação; Arte, Educação e Diversidade Cultural; Didática Geral; Políticas Públicas e Legislação de Ensino; Psicologia da Aprendizagem; Libras e Educação; Estética e Filosofia da Música (I e II); Educação Musical (I e II).
NAP	Educação Musical (III, IV e V); Harmonia (I e II); Contraponto; Análise Musical (I e II); Laboratório de Música e Tecnologia (I e II); Instrumento Harmônico: Teclado/Violão I-IV); Canto Coral (I-VIII); Flauta Doce (I-IV); Prática Coletiva de Sopros (I e II); Prática Coletiva de Cordas (I e II); Prática em Conjunto (I-IV); Piano (I-IV); Violão (I-IV); Canto (I-IV); Flauta Transversal (I-IV) e Acordeom (I-IV).
NIC	Pesquisa em Música (I e II); Trabalho de Conclusão de Curso (I e II); Estágio Supervisionado (I-IV) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).

Considerando as ementas das disciplinas que constituem o *Núcleo de Formação* referentes às disciplinas com conteúdos específicos de música, como é o caso de Teoria e Percepção Musical e História da Música, é possível observar como característica que tais disciplinas, em sua maioria, apresentam majoritariamente o estudo de conteúdos e estruturação musical embasados na música europeia. Ainda assim, é possível encontrar indicativos de uma possível abertura do currículo para outras culturas musicais, como é o caso de História da

Música II, que apesar de não englobar em sua ementa de forma explícita, apresenta em seu programa música latino-americana nos séculos XVII e XVIII, música brasileira, bem como matrizes da cultura afro-brasileira e indígena, este último se repetindo em História da Música III.

Outra disciplina destacada foi História da Música V, que apresenta em sua ementa “A música ‘popular’ latino-americana: contexto histórico, características gerais, eventos musicais significativos, fontes documentais, teoria musical, compositores e obras” (UFRR, 2017, p. 73) especificando, em seu programa a música popular latino-americana e brasileira (incluindo o contexto regional). Por outro lado, as bibliografias recomendadas nas ementas dessas disciplinas, tanto básicas quanto complementares, compostas obrigatoriamente por livros adquiridos pela universidade, indicam, mais uma vez, a predominância da estruturação musical europeia. Já as disciplinas pertencentes à área abrangente da Educação e, mesmo, do campo da Educação Musical, em sua maioria, contemplam aspectos que possibilitam uma abordagem intercultural para a formação acadêmica-docente de forma mais explícita.

Cabe aqui ressaltarmos que três unidades de registros foram utilizadas como categoria de análise tanto nos documentos analisados, quanto nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Assim, destacaram-se os seguintes elementos presentes em ementas e programas de disciplinas categorizados na unidade de registro *Compreensão de cultura e diversidade musicais*: cultura e educação no mundo contemporâneo (História da Educação), Diversidade de práticas musicais; Teorias do Cotidiano (Educação Musical I), “[...] estudos e produções sobre os diferentes contextos de atuação, sobre os papéis da música no desenvolvimento cultural e artístico da sociedade e sobre as novas maneiras de se ‘fazer’ e ‘ouvir’ música”; Música como valor cultural e artístico; Atribuições, significações e manifestações musicais atuais; Mídias (Educação Musical II).

No *Núcleo de Aprofundamento Profissional* encontramos a unidade de registro *Indicativos contra-hegemônicos* de forma bastante sutil, como é o caso de Educação Musical III que inclui em seu Programa “tendências contemporâneas para o ensino da música”. Já a unidade *Compreensão de cultura e diversidade musicais* aparece mais frequentemente, ainda que com a mesma sutileza: Aplicação dos princípios da harmonia na cifragem da música popular, incluindo harmonizações alternativas de melodias populares e estudo das nomenclaturas usuais das práticas populares (Harmonia I); Harmonias de jazz e da música popular brasileira (Harmonia II); Repertório das diferentes épocas, estilos e compositores (Prática em Conjunto I-IV); Estilos e gêneros de música vocal (Canto III); Treino de diversos ritmos e formas diferentes de acompanhamento de canções folclóricas (Acordeom I-IV).

Apesar de não constar em nenhum núcleo estruturante do curso, as disciplinas de Regência especificam uma questão bastante presente nas mais diversas culturas musicais: a liderança. Sobre essa questão é interessante observarmos o que consta na ementa de Regência I:

Regência como liderança da prática musical em grupo. Relações interpessoais na prática musical de conjunto e seus desafios. O papel da regência na musicalização escolar. Preparação gestual do regente através de exercícios. Estudo dos diagramas de regência: compassos quaternários, ternários e binários; articulações *non legato*, *staccato*, *espressivo legato* e *marcato*; preparação de repertório e treinamento prático. Fundamentos da leitura de partituras em instrumento harmônico (UFRR, 2017, p. 57 – grifos do autor).

Levando em consideração a questão da liderança e a diversidade de culturas musicais que temos no contexto brasileiro, questionamos nesta pesquisa o porquê de a disciplina de Regência ser escolhida como única legitimada pelo currículo a desenvolver a liderança advinda da prática musical em grupo, neste caso, prática musical associada ao universo da música erudita, no qual o regente é quem manda e os demais músicos obedecem. Ainda assim, é perceptível que a prática da regência, em si, através de suas duas disciplinas, enfatiza um tipo de regência praticado na música europeia, principalmente.

Ora, se ampliarmos o olhar para práticas musicais que comumente escapam dos currículos dos cursos de licenciatura em música, contemplamos uma infinidade de possibilidades para a regência: através do olhar, das levadas de maracatu, da respiração... do corpo como um todo, que vive e sente a música. Além disso, a liderança em práticas musicais de conjunto é frequente e fundamental em manifestações musicais que não têm o mesmo espaço na academia, como a praticada em grupos de Maracatu, rodas de Samba, Giras de Umbanda, rodas de capoeira e nas populares quadrilhas juninas, muito presentes na cultura local, que contam com campeonatos anuais na cidade, mas não abordada no Curso, por exemplo.

É importante considerarmos que a ausência de tais manifestações musicais foi constatada a partir da leitura do PPC do curso, o que não significa que no âmbito das disciplinas elas não estejam presentes, considerando que os professores têm autonomia na organização metodológica das disciplinas e que, a critério deles, essas manifestações podem, ou não, se fazerem presentes nas aulas. Dentro desta perspectiva, há de se considerar esforços de professores que tentam expandir as vivências musicais para uma formação que rompa com a colonialidade existente no currículo, porém, vale também ressaltar que por não constarem no PPC do curso, tal esforço se torna facultativo, dependendo assim, dos direcionamentos pedagógicos que cada professor escolhe para si.

A partir das considerações que foram formuladas ao analisar o PPC, serão abordadas as aproximações e distanciamentos entre os dados analisados nos documentos mencionados e os relatos das pessoas que participaram da pesquisa. Para conhecimento, foram realizadas três entrevistas individuais, com diferentes discentes do Curso, que atenderam aos critérios de inclusão mencionados anteriormente. Dentre os três participantes, uma pessoa relatou sua experiência no PIBID, outra pessoa relatou sua participação na Residência Pedagógica e a terceira pessoa relatou sua experiência na disciplina de Estágio Supervisionado.

Em respeito ao anonimato dos participantes, utilizaremos as siglas D1 (Discente 1) para a pessoa entrevistada que relatou sua experiência no PIBID, D2 (Discente 2) para a pessoa entrevistada que relatou sua experiência na Residência Pedagógica e D3 (Discente 3) para a pessoa entrevistada que relatou sua experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso. É interessante também ser pontuado que D3 é discente da primeira turma do Curso, no ano em que ele inaugurou, em 2013; D2 é da turma do ano de 2016; e D1 é da turma de 2019. Com isso, temos três participantes de turmas diferentes, que entraram no Curso em tempos distintos. É oportuno mencionar o fato de que apesar das três pessoas estarem relatando sobre diferentes atividades formativas (PIBID, Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado) em entrevistas individuais, seus relatos apresentaram pontos comuns referentes às unidades de registros adotadas, que serão apresentados a seguir e podem ser observados mais detalhadamente nos relatos textualizados no Apêndice B.

Como contribuições para esta pesquisa, ao analisarmos o edital do PIBID do subprojeto música do ano de 2018, foi possível observar direcionamentos tão tímidos quanto os apresentados anteriormente durante a análise do PPC, no que se refere à formação acadêmico-decente em uma perspectiva intercultural. Ao buscarmos no referido edital, aspectos sobre *Cultura e diversidade*, foi encontrada apenas uma breve passagem que se refere ao tema, diretamente ligada às modalidades diversas que a educação básica prevê, ao estabelecer um de seus objetivos, “incentivar a formação de professores para a educação básica nas etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E nas modalidades educação escolar indígena, educação escolar do campo e educação de jovens e adultos” (UFRR, 2018, p. 1).

Ao que se refere às *Características da Interculturalidade* presentes no edital do PIBID de 2018, é interessante que o documento nos traz claramente quatro inserções que tratam da temática, cabendo destacarmos dentre elas, o objetivo de “propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do País e suas implicações no trabalho pedagógico” (UFRR, 2018, p. 2 – grifos nosso). Porém, é interessante observarmos

a divergência trazida entre objetivo mencionado e a percepção da pessoa entrevistada que participou do programa.

Ao responder à questão *quais semelhanças você percebe entre os professores do curso da universidade e o professor da escola que você realizou as atividades do PIBID, referente à forma de dar aula?* Obtivemos a seguinte resposta: “[...] os próprios métodos de ensino, que eu acho que isso tem que ser tocado na tecla sempre, de não procurar métodos efetivos para ensinar os alunos ou para que esse conhecimento chegue até eles (alunos) de maneira mais fluida, né, de maneira mais leve. Infelizmente é isso” (D1., p. 9). Para esta questão, consideremos os relatos de D1 sobre uma abordagem tradicional do ensino de música adotada pelo professor pelo responsável pelo PIBID na escola em que D1 realizou sua participação no programa.

Neste mesmo sentido, ao pensarmos na Residência Pedagógica, está previsto entre seus objetivos, “ampliar e dar visibilidade à investigação docente de processos de ensino e aprendizagem, com vistas a se promover intervenções pedagógicas de caráter intercultural e em consonância com a realidade local” (UFRR, 2018, p. 2), porém, no decorrer da entrevista com a pessoa que contribuiu com relatos sobre o programa relatou uma maneira adotada por professores do curso, denominada por ela como *mais fechada*. Sobre essa questão, foi perguntado como a pessoa acredita que essa postura *mais fechada* dos professores reverbera nos alunos do Curso.

Sobre essa questão, a pessoa entrevistada relata:

[...] quando eu entrei no curso, [...] acredito que até por conta disso, desse... de ser esse **professor fechado, que não dá abertura pro aluno, de uma interação, de uma aproximação, não dá liberdade para o aluno de se expressar**, isso daí, olha, eu acredito que foi uma das causas da evasão no curso, porque eu tive vários colegas que entraram comigo e que muitos desistiram por conta disso, porque tinha professores ali que realmente, é tipo assim, **eu ensino dessa forma e se quiser aprender é do jeito que eu tô ensinando, nesses termos assim**. Então foi bem difícil porque às vezes eles, o professor ensina uma maneira de ensinar que o aluno não consegue entender de imediato. Então, se ele vê que o aluno não tá entendendo, aí procura outra maneira, e outra maneira, até chegar em que o aluno consiga entender, ver as ideias dele, né, pra aprender (D2, p. 11-12 – grifos nosso).

Quando nos referimos ao Estágio Supervisionado, em uma mesma direção, de se possibilitar uma formação acadêmico-docente que considera a diversidade cultural, em seu regulamento temos que:

[...] o estágio é, também, parte integrante da formação profissional que o Curso de Licenciatura em Música tem buscado, primando pela qualificação e competência de profissionais críticos e engajados com uma educação musical que considera e integra os diferentes espaços, apropriações, significações e manifestações culturais da sociedade (UFRR, 2017, p. 4).

Ao considerarmos os relatos da pessoa entrevistada que realizou as disciplinas de estágio, em muitos trechos de sua fala D3 deixou explícito o quanto, ao seu ver, o Curso está dividido entre aspectos pedagógicos e aspectos musicais, no sentido de, em muitos momentos não se percebe essa interação entre ambas as áreas, o que torna nulo o objetivo do estágio elencado acima. Dentro dessa questão, D3 nos pontua em seus relatos, mudanças que observou na realização de estágio em diferentes períodos de sua formação, com a orientação de diferentes professores, atribuindo a essas mudanças, tanto a postura profissional do professor que conduzia o estágio, quanto seu amadurecimento como acadêmico-docente no decorrer da realização dos estágios.

Para D3, sua atuação como estagiário esteve diretamente ligada às orientações recebidas pelos professores do Curso, de modo que em seu relato, nos estágios um e dois nas atividades formativas

[...] **as aulas eram muito teóricas**, entendeu? A gente chegava, a gente levava um datashow e tal e a gente expunha certas coisas teóricas, certas coisas tipo: eu não cheguei a me aprofundar muito na **teoria musical** em sala de aula, mas, pelo menos **de forma elementar era isso que rolava**, tipo, no slide tinha lá **o que é música**, no slide tinha **conceitos de melodia, harmonia, ritmo, esse tipo de coisa. Não era muito prático. Era mais teórico mesmo**. Os alunos, muitos deles estavam tendo primeiro contato com aula de música e **não era isso que eles esperavam e não era isso que a gente queria levar para eles, mas, era o que a gente podia fazer no momento**. Basicamente era isso. **Nos dois primeiros estágios (D3., 2021, p. 2 – grifos nosso)**.

A partir dos levantamentos de D3, podemos ver claramente na estrutura de aula em que relatou, fortes características do ensino conservatorial de música, elencadas por Pereira (2014), observadas nas ementas das disciplinas do Curso e pelos entrevistados nas práticas docentes de professores do Curso, reproduzidas pelos acadêmicos-docentes em suas práticas quando atuando nas atividades formativas, considerando os relatos das entrevistas realizadas. Em um outro momento da entrevista, D3 nos descreve como foram as vivências como acadêmico-docente nas outras disciplinas de Estágio (III e VI):

[...] abriram novas vagas para professor e acabou entrando uma professora mais especializada na questão da educação musical, didáticas de ensino, propostas, métodos e afins. E quando ela assumiu o cargo de professora de estágio, aí começou a haver grandes mudanças [...] dentre as mudanças que aconteceram, essa carga horária excessiva, ela passou a ser dividida em outras situações, por exemplo: uma parte da carga horária era **os encontros presenciais com a professora**, outra parte a gente fazia uma visita, era destinada a **fazer uma visita de campo, na própria escola, para conhecer a escola, contextualizar a escola**, [...] a gente tinha um apanhado geral sobre como era a escola que a gente iria atuar. [...] Outra parte era destinada a gente **fazer um plano de trabalho em grupo**. Outra parte dessa carga horária da disciplina era destinada a **gente desenvolver um projeto**. Então, tipo assim, **antes o que vamos supor, o que era 75 horas em sala de aula, passou a ser divididos [...]**

pelo menos umas quatro aulas, eu acho, que a gente foi só como estagiário já, mas de forma passiva, **a gente assistia a aula da professora regente das escolas**. E enfim... **toda esta divisão já causou uma grande mudança** na proposta do estágio porque o que antes era só sala de aula, agora passou a ser para o horário... a carga horária para ser fracionada, e tal, e a gente nesse modelo, **a gente chegava em sala de aula já muito mais preparado**, a gente já conhecia os alunos, a gente já conhecia a escola, os gestores, a professora regente, já tínhamos feito esse plano de trabalho e posteriormente o projeto de estágio. Então, nesse projeto a gente já tinha a base de conteúdos que a gente ia trabalhar, nossa proposta, o plano não, no projeto de estágio a gente já tinha, propostas de métodos, aulas e como a nossa prática seria embasada. Então, **houve uma mudança radical que foi muito positiva para os alunos, para nós, enquanto futuros docentes, e a meu ver, isso trouxe também uma mudança muito positiva para os alunos da rede básica, porque eles tiveram acesso a aulas muito mais completas, muito mais pensadas, muito... tipo, foi outra realidade** (D3, 2021, p. 2-3 – grifos nosso).

De acordo com os relatos das pessoas entrevistadas, podemos perceber o quanto as orientações dos professores do Curso estavam presentes nas práticas dos acadêmicos-docentes, ao realizarem as atividades formativas às quais cada um deles relatou em entrevista. A partir desses relatos, também podemos colocar como um ponto de atenção, a revisão da práxis entre o que está previsto nos documentos e o que professores do curso estão levando aos discentes em sala de aula. É importante ressaltar que, a partir da observação dos relatos, podemos perceber que existem esforços de professores para que essa práxis se aproxime cada vez mais dos discentes, em um primeiro momento, em suas formações acadêmicas e posteriormente em suas atuações como acadêmico-docentes.

Ao fazer um levantamento sobre pesquisas na área de formação docente de professores de música e após analisar os relatórios de Estágio Supervisionado do Curso, Almeida (2020) constata que

as discussões sobre a formação do educador musical se complementam e alargam o próprio conceito de formação, os Estágios Supervisionados têm se constituído um laboratório de experimentações pedagógicas que refletem, diretamente, a formação que recebem do curso formador (ALMEIDA, 2020, p. 171).

Nesse sentido, ao considerarmos as práticas musicais adotadas pelos entrevistados, durante suas atuações acadêmico-docentes nas atividades formativas as quais participaram, relatadas nas entrevistas, é muito interessante como os três entrevistados se aproximaram em suas percepções em determinado momento, apesar de cada um ter participado de programas diferentes, em instituições e modalidades de ensino diferentes. O que podemos perceber sobre tais práticas, é que há um esforço, também, para se desvencilhar de uma estrutura hegemônica de conhecimentos e práticas docentes na educação musical, porém, devido às grandes influências dessa estrutura no currículo do Curso, o que se leva para a sala de aula como

conhecimento musical válido, ainda são conhecimentos fortemente ligados à cultura musical europeia.

Há de se considerar que a diversidade de culturas musicais que encontramos ao adentrarmos a sala de aula é um desafio e ao mesmo tempo pode nos trazer informações importantes para conseguirmos estabelecer um trabalho pedagógico que abranja essa diversidade encontrada em sala e não corrobore para uma hierarquização musical. Nesse sentido, para Santiago e Ivenicki (2017, p. 3, grifos dos autores),

argumenta-se que as diferenças culturais presentes nas sociedades não são, *a priori*, um problema, contudo a problemática se estabelece quando ocorrem hierarquizações culturais, que se dão quando certo grupo ou indivíduo legitima sua cultura como superior e não reconhece ou menospreza outras formas culturais, gerando, por conseguinte, racismos, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc.

D1 relata em sua prática formativa, uma adaptação da forma de ensinar, devido à limitação que era imposta pelo professor de música da escola em que realizou o PIBID, referente aos conhecimentos musicais que deveriam estar presentes em suas aulas e serem ensinados para a turma, de modo que, segundo D1:

a gente ensinava o método escrito da música, a **partitura**. Na verdade, **o próprio professor já ensinava e sempre estava reforçando. Quando nós pegamos os alunos, eles estavam em um momento muito inicial**. Muito naquela de 5 linhas, 4 espaços, o que é clave, o que é compasso, enfim, e com isso, a gente, a partir do momento introdutório do professor, a gente tomava, de certa forma, frente da classe ainda com o auxílio dele, mas **a gente que fazia todas as atividades e continuávamos o que ele estava explicando, mas de maneira mais lúdica, de maneira mais palpável**. Não só quadro, não só caderno, mas de maneira mais palpável.

Sobre a *maneira mais palpável* de realizar as atividades com os alunos, posteriormente essa questão é detalhada da seguinte forma por D1:

Eu posso te relatar um jogo que a gente fez, por exemplo. Nós pegamos **dinâmicas presentes na partitura**, como por exemplo, forte, fraco; nós pegamos símbolos da partitura, como por exemplo, uma parte mais intensa, uma parte mais lenta, né, e daí a gente tinha um *marcato*, a gente tinha um *sforzato* e, enfim, e com isso **a gente foi criando jogos de maneira com métodos ativos**. A gente chamou o pessoal, todo mundo se levantou e após a gente explicar o que cada um desses conceitos eram eles tinham que fazer em grupo cantando uma canção que eles escolhiam e aplicando essas dinâmicas, né, para que na prática eles entendessem aonde era forte, onde era fraco, aonde era intenso, onde era menos intenso, aonde era rápida, onde era mais devagar, né, e foi assim. Essa foi uma das atividades assim, bem físicas, né, em relação a isso (D1., 2021, p. 2-3).

A partir do relato de D1, há de se levar em consideração para a escolha da atividade, que o tema da aula, partitura, já estava preestabelecido pelo professor regente da turma. Considerando este fator, ainda assim D1 direcionou seus esforços para a forma como iria

ensinar tais conteúdos, no intuito de tornar a aula mais agradável, porém, não tendo a menor possibilidade de propor algo que estivesse fora das estruturas do ensino conservatorial de música, provavelmente, porque esses outros conhecimentos não lhes foram ensinados durante a graduação, possibilidade levantada ao retomarmos o estudo sobre o PPC do Curso realizado na presente pesquisa.

Segundo D2,

[...] a gente procurou trabalhar na parte da música, trabalhávamos **percussão**, trabalhávamos **percepção**, trabalhávamos **altura** da música, **movimento** e muitas outras que faz parte da música, né, muitos outros... esqueci agora o nome, **muitos elementos musicais** nós trabalhamos com as crianças. Então fazíamos atividades em cima disso. Eu ia trabalhar **volume**, ia trabalhar **altura**, ia trabalhar **ritmo**, então procurava atividades para destacar isso aí, pra no final eles entenderem o que é o ritmo, o que é o volume, o que é altura dentro da música, né, esses **elementos básicos da música** (D2, 2021, p.5 – grifos nosso).

De acordo com o relato de experiência de D2, foram volume, altura, ritmo, movimento como elementos básicos da música, ora é necessário pensarmos de que música estamos nos referindo, no intuito de refletirmos sobre outras possibilidades de elementos básicos quando pensarmos em diferentes culturas musicais. Deste modo, ainda aqui, mesmo com esforços para se desvencilhar de um ensino tradicional, o ensino conservatorial de música se faz presente, considerando as características elencadas por Pereira (2014).

Ao analisar os relatórios de estágio de discentes do Curso, Almeida (2020, p. 177) constata que

a tomada de decisões alternativas, frente à ação pedagógica que não é refletida em algumas disciplinas do currículo, foi verificada em parte das considerações tecidas pelos estagiários. Ao mesmo tempo, é perceptível a conscientização sobre as interconexões entre a prática de estágio e a formação oferecida.

Para D3, foi muito marcante a diferença entre vivências nos Estágios I e II e nos Estágios III e VI, sendo essa diferença também trazida em seu relato sobre as atividades realizadas:

(nos estágios) um e dois, como eu já explanei, era muito “de bolo”, era tipo, a **gente tinha muita liberdade para escolher e nem sempre as escolhas eram as melhores**, por conta do que já foi exposto. Nos (estágios) três e no quatro, a gente já... já **começava a planejar antes de entrar em sala de aula**, já começava com o planejar, só que esse planejamento ele era **feito com base na realidade que a gente iria enfrentar**, então a gente já levava em conta a faixa etária, a gente levava em conta o tipo de ensino e porque, tipo assim, na minha trajetória eu cheguei é... **eu tive contato com maternal, anos iniciais, anos finais, ensino médio**. Eu só não tive contato com EJA

D3 cita também, que como base para seu planejamento de aulas, foram utilizados os métodos ativos, considerando as propostas de autores principais como, John Paynter, Murray

Schafer e Hans-Joachim Koellreutter, além de explicar que desenvolveu seu projeto de estágio embasado em três pilares, sendo eles: experimentação, improvisação e composição.

Como ponto comum levantado pelos entrevistados, temos a utilização dos métodos ativos como uma nova forma de se ensinar música, que é mais aceita pelos alunos, porém, é válido refletirmos sobre as origens desses métodos e seus contextos. Apesar de ser visto como uma “nova” alternativa pedagógica para o ensino de música, os métodos ativos possibilitam que alunos vivenciem experiências do fazer musical, ainda baseadas em estruturas da música erudita para seu desenvolvimento, principalmente quando não há a devida conscientização e reflexão sobre as origens e aplicações desses métodos.

Quando nos referimos ao Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso, o mesmo apresenta direcionamentos para uma formação que considere a diversidade cultural e que possibilite um olhar contra-hegemônico estabelecer como “compromisso do Curso de Licenciatura em Música zelar pela competência e profissionalismo desses acadêmicos, assim colaborando com a formação de educadores compromissados, engajados, reflexivos e críticos” (UFRR, 2017, p. 6). Neste mesmo sentido, uma formação para atuação docente em Educação musical em uma perspectiva intercultural não consiste em apenas possibilitar aos discentes o contato com diferentes culturas musicais, de modo que, segundo Santiago e Ivenicki (2017, p. 201)

obviamente, tal caráter aditivo é um passo inicial, mas este só terá eficácia caso seja acompanhado de reflexões críticas feitas juntamente com os(as) discentes, que busquem fazer com que estes venham a entender a multiplicidade de processos culturais que envolvem a Música, as relações de poder existentes entre as musicalidades e como a Música se concatena com outros aspectos identitários, como raça, sexualidade, gênero e religiosidade. Desse modo, a disciplina de Música poderá colaborar para que toda a escola se torne um local mais justo, democrático e igualitário.

Ao analisarmos o PPC do Curso, a disciplina Educação Musical III, tida como obrigatória, está dividida em três unidades, sendo elas: Unidade I: contextos de atuação, Unidade II: métodos ativos e Unidade III: tendências contemporâneas para o ensino de música. Em sua Unidade II, o programa trabalha os métodos ativos dividindo-os em suas duas gerações e uma terceiro tópico denominado Pedagogias brasileiras em educação musical.

A bibliografia recomendada na ementa também se utiliza de autores que, a partir de reconfiguração nas formas de ensinar música, se baseiam nos parâmetros da música europeia para desenvolvimento de uma pedagogia musical. Com isso, é importante refletirmos sobre até onde os métodos ativos, por eles mesmos, possibilitam que a interculturalidade esteja presente nas aulas de música.

É importante ressaltar que o intuito desta pesquisa não foi a exclusão do ensino da música europeia como parte da formação acadêmica de licenciandos em Música e sim, que esse ensino seja parte dessa formação, não um todo absoluto que conduz de forma unitária e vertical o currículo do Curso. Deste modo, consideramos em nossa análise não somente as disciplinas contidas nos núcleos estruturantes do PPC, como também suas ementas e programas, o que possibilitou identificarmos não só do que está sendo ensinado, mas como estes conhecimentos estão, possivelmente, formando discentes para a docência em música.

Assim, sugerimos, a partir da constatação trazida por Pereira (2014) sobre um possível *habitus conservatorial* existente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, discutirmos e repensarmos a formação acadêmica em uma direção mais contextualizada com as demandas sociais que os futuros egressos encontrarão em seus ambientes de atuação. Nessa direção, Queiroz (2017, p. 135) destaca que

entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo.

Visando os desafios elencados por Queiroz (2017), reiteramos nesta pesquisa, a necessidade de se pensar e pontuar possíveis contribuições que a interculturalidade poderá trazer para a formação acadêmica de licenciandos em Música, indo ao encontro de uma perspectiva de educação abrangente, contextualizada aos diversos ambientes de atuação docente em Música. Assim, se deseja que esta pesquisa traga como contribuição, a possibilidade de se pensar numa formação acadêmica-docente em Música que possibilite que os conflitos inerentes à diversidade possam estar presentes e mediados por diálogos que deem espaços para culturas musicais marginalizadas e fortaleçam a troca entre as diferentes culturas musicais de forma horizontal, sem vínculos de dominação.

9. CONSIDERAÇÕES

A partir da análise realizada, pudemos observar que há uma mobilização para se reconhecer e estudar, em certa medida, a diversidade existente nos espaços formativos, nos espaços de atuação docente e na sociedade em geral. Porém, ao analisarmos em quais momentos essa diversidade é trazida, bem como a forma como ela é trabalhada (programas das disciplinas) na estrutura do curso, ela se apresenta de forma bastante sutil e pouco delineada. Parece que os conteúdos e abordagens demandados a partir da diversidade cultural e musical ainda estão ocultos e pouco compreendidos no currículo do Curso.

Essa ocultação e pouca compreensão podem ser percebidas, tanto nos documentos analisados, como nos relatos de experiências fornecidos nas entrevistas concedidas por acadêmicos-docentes do curso, de modo que isso se confirma quando, ao final da análise, identificamos raras inscrições na unidade de registro *Características da interculturalidade* e apenas uma referência aos *Indicativos contra-hegemônicos*. No primeiro caso, um fato curioso: a interculturalidade está presente, somente, no perfil do egresso do curso, onde o Curso almeja que esse esteja “preparado para mobilizar conhecimentos artísticos, musicais e educacionais pautados na sustentabilidade ambiental, na *interculturalidade* e na inclusão dos direitos humanos [...]” (UFRR, 2017, p. 9 – grifos nossos). Isso parece corroborar com o último objetivo específico do Curso: Compreender o ensino de música em sua complexidade cultural, social e artística (UFRR, 2017, p. 8).

Ora, se a interculturalidade se inscreve no perfil de egresso, como o Curso espera desenvolver práticas para esta promoção sem incluí-la no currículo, como um todo, e, de forma mais prática, em suas disciplinas? Ao considerarmos a análise realizada, constatamos que, atualmente, pouco se direciona a estrutura do Curso para a promoção de uma abordagem intercultural na formação de seus alunos e de suas alunas, futuros/as professores/as de música.

Esta ausência nos preocupa e tem se materializado, de forma prática, nos demais dados analisados na referida pesquisa de mestrado. Frente a isso, esperamos que os levantamentos feitos nesta pesquisa, possam contribuir para uma reestruturação do Curso que contemple a interculturalidade desde o início da formação de acadêmicos-docentes de Música, até as experiências de práxis docentes proporcionadas pelas atividades formativas. Mais do que isso, que sejam contempladas experiências, no decorrer da formação, que trabalhem aspectos teórico-práticos da interculturalidade a partir da realidade inscrita nos contextos de trabalho dos/as futuros/as professores/as.

Como resultados obtidos, a partir do que foi proposto por esta pesquisa foi possível verificar que o Projeto Pedagógico do Curso possibilita em grande medida a compreensão da presença da diversidade cultural que permeia os espaços sociais em que a educação musical se faz presente. Entendo, com isso, que apenas compreender que essa diversidade se faz presente nos espaços de atuação docente, não colabora para que discentes do curso recebam uma formação que dê subsídios para se trabalhar essa diversidade numa perspectiva intercultural pautada no conceito de interculturalidade que esta pesquisa se embasou. Deste modo, podemos dizer que a interculturalidade não se faz presente como um princípio da formação acadêmica-docente de discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima.

Não distante do que se percebeu na análise do PPC, nos editais dos programas de formação docente (PIBID e PRP) do ano de 2018 e no Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso, temos a presença marcante do reconhecimento da diversidade cultural, porém pouco se prevê a discussão/debate/conflito mediado pelo diálogo. Deste modo, não é possível perceber uma perspectiva intercultural, em que se busca promover uma formação acadêmica-docente para a problematização de questões sociais como preconceitos, discriminações, dominação e hierarquização sociais através do ensino/aprendizagem das músicas.

Ao considerarmos a ausência da abordagem intercultural na estrutura do Curso justificamos aqui que discentes do Curso demonstraram consciência sobre a diversidade cultural a qual estão inseridos e foi perceptível que esforços foram feitos para se trabalhar com essa diversidade. Mesmo assim, pouco desenvolveram em suas práticas docentes uma perspectiva de educação musical intercultural, no sentido de estabelecerem um espaço para o conflito e o diálogo sobre essa diversidade, talvez como reflexo de toda a estrutura do curso e de como essa estrutura os condicionou em suas atuações docentes.

A partir dessas percepções trazidas por esta pesquisa, visamos provocar a comunidade acadêmica e, especialmente, os/as professores/as de música para que discutam as possibilidades e entraves para o desenvolvimento de uma educação musical mais democrática e abrangente, que construa, de forma crítica e engajada, espaço e tempo para a diversidade de conhecimentos musicais. Uma educação musical que respeite e promova o debate/conflito mediado pelo diálogo, das diversas culturas musicais que encontramos ao atuarmos como docentes da educação básica e em outros contextos de ensino de Música.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas de formação: uma análise dos relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música da UFRR. In: BENETTI, Gustavo F.; ALMEIDA, Jéssica de (Orgs.). **Música em Roraima: eventos, práticas e registros**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, p. 163-188.

AMARAL, Alysson Custódio do. **Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação de professor/a e Educação Musical**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2018.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Porto Alegre, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. Edição revista e ampliada, São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 24, n.36, 08-22, jan.jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 09 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 09 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID> > Acesso em: 09 mai 2020.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. **Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados – MS. Dourados, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Ed. Especial, n. 8, janeiro-abril, 2020, p. 28-44. Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, Brasil.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Elvio de. **A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2016.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de. et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 25, n. 1, 2019.

COPPETE, Maria da Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – SC. Florianópolis, 2012.

COSTA, Lucian José de Souza; JÚNIOR, Áureo Déo DeFreitas. Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 26, n. 3, 2020.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 29-32, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.
docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em jun. 2020.

DOMINGO, Luciana Contreira. **Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de letras**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Pelotas – RS. Pelotas, 2015.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferência de Frankfurt / Enrique Dussel. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

FLORES, Maria Assunção. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Educação, vol. 38, núm. 1, janeiro-abril, 2015, pp. 138-146. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Rafael. **Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2015.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNIOR, Wilson Cardoso. **A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ. Rio de Janeiro, 2017.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

LEMES, João Loredi. **A formação de professores(as) e os direitos humanos da criança e do adolescente: uma pesquisa intercultural em um jornal do interior do RS - ano de 2017**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2018.

LIMA, Adília Uchôa de. **Letramento literário: caminhos de inserção da leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014.

LOCATELLI, Cleomar. Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jun-set. 2015.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. São Carlos – SP: UFSCar, 2015.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – SP. São Carlos, 2015.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em jun. 2020.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico**. Disponível em: <<http://files.pc1-eean.webnode.com/200000015-2af982bf33/BREVES%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20A%20RESPEITO%20DA%20FENOMENOLOGIA%20E%20DO%20METODO%20FENOMENOLOGICO.pdf>> Acessado em: 09 mai 2020.

PAES, Luciane Rocha. **Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo parintintin**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

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.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 22, n. 32, 90-103, jan-jun. 2014.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle – AM. Manaus, 2017.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. (Org.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUEPB), 2005, p. 49-65.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: revista de antropologia e arte**, Campinas: UNICAMP, v. 01, nº 10, 153-199, jan./jun. 2020.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **DEBATES nº 18: cadernos do programa de pós-graduação em música do centro de letras e artes**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA, nº 18, 163-191, mai. 2017.

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

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **Intermeio: revista do**

programa de pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, V. 23, nº 45, 99-124, jan./jun. 2017.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?. **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, V. 26, n. 48, 187-204, jan-abr. 2017.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente** Mura. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – AM. Manaus, 2018.

SILVA, Angelise Fagundes da. **Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2018.

SILVA, Dayse Kelly. **A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciados do campo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG. Uberaba, 2017.

SILVA, Ivete Souza da. **Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2013.

SILVA, Leandro Brutti da. **Formação de Professores e saberes populares: um olhar intercultural.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SILVA, Leandro Brutti da. **Formação de professores e saberes populares: um olhar intercultural.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2018.

SILVA, Mara Pereira da. **A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília – GO. Brasília, 2015.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados – MS: a educação na perspectiva intercultural.** Dourados, MS: Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2013.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!: formação de professores/as de educação física e interculturalidade . 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ. Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Leonardo Marques. **Etnoastronomia, interculturalidade e formação docente nos planetários do espaço do conhecimento UFMG e do Parque Explora**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SOUSA, Elaine Freitas de. **Narrativa, tradição, interculturalidade: os significados da formação acadêmica na identidade de jovens potiguara**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados – MS. Dourados, 2019.

SOUZA, Fábio Marques; ARANHA, Simone Dália de Gusmão (Orgs). Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Coleção Ensino e Aprendizagem, vol. 2. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 279 p.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18, 15-20, out. 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam** / Robert E. Stake; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SARDINHA, Lucas. Texturas da condição docente: nos fios e nas tramas do tempo. In: DINIZ, Margareth; NUNES, Célia. **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 67- 92.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em 27 mar 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso de Licenciatura em Música. **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Disponível em: <http://ufrr.br/musica/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12> Acesso em: 09 mai 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso de Licenciatura em Música. **Regulamento do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Música**. Disponível em: <http://ufrr.br/musica/index.php?option=com_content&view=article&id=214&Itemid=278> Acesso em: 09 mai 2020.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **APedagogia da Identidade:** interculturalidade e formação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade:** interculturalidade e formação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. The politics of naming: (inter)cultural studies in de-colonial code. **Cultural Studies**, Reino Unido, V. 26, 108-125, jan. 2012.

WALSH, Catherine; LINERA, Garcia; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires, Argentina: Del Signo, 2006.

ZANCHETTA, Heloísa Bacchi. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – SP. São Paulo, 2019.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. **A educação física no programa escolas interculturais de fronteira.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá – PR. Maringá, 2015.

APÊNDICE A:TABELA DE ANÁLISE DE DADOS EM DOCUMENTOS - (PPC, EDITAL PIBID 2018 E EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2018)

QUADRO 1 COMPREENSÃO DE CULTURA E DIVERSIDADE			
DOCUMENTO	PRESENÇA (P) AUSÊNCIA (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA UFRR	P	18 Ocorrências	<p>O.1) “Pautado nos diferentes espaços educacionais e na diversidade sociocultural local, regional e nacional, o projeto do Curso de Licenciatura em Música foi estudado e organizado para desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas visando a habilitação de profissionais para atuarem na educação básica e em outros contextos do ensino da música” (p. 4).</p> <p>O.2) “É um dilema, porém, quando se pensa sobre as funções da música na sociedade, sobre a necessidade de que novos estilos musicais sejam apresentados aos alunos e em como os conteúdos musicais podem ser explorados nessa pluralidade cultural” (p. 5).</p> <p>O.3) “[...] discussão sobre os sentidos da aula de música para alunos e professores, buscando compreender os aprendizados musicais advindos das interações entre os alunos, entre alunos e professores e entre a comunidade escolar” (p. 6).</p> <p>O.4) “Abrindo o campo de atuação para projetos sociais, as principais temáticas problematizadas pela educação musical são os processos pedagógico-musicais, a performance como fio condutor do ensino e da aprendizagem musical, a educação musical em diálogo com situações e conhecimentos extramusicais e os reflexos das práticas musicais vivenciadas nesses contextos nas vidas dos envolvidos” (p. 6).</p> <p>O.5) “[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música visa atender essas necessidades formativas por meio de um ensino aprofundado, contextualizado e reflexivo não só sobre os contextos de atuação, como sobre a historicidade do ensino de música no Brasil.” (p. 6).</p>

			<p>O.6) “[...] música representa um dos elementos distintivos da própria identidade cultural” (p. 6).</p> <p>O.7) “Desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na educação básica e em outros contextos de ensino da música” (p. 8).</p> <p>O.8) “Compreender o ensino de música em sua complexidade cultural, social e artística” (p. 8).</p> <p>O.9) “Promover a cultura musical local, regional e nacional por meio da atuação artística nos contextos de inserção” (p. 9).</p> <p>O.10) “Arte, Educação e Diversidade Cultural” (p. 12).</p> <p>O.11) “Arte, Educação e Diversidade Cultural (60h)” (p. 13).</p> <p>O.12) “Este PPC prioriza a formação acadêmica voltada à consolidação dos direitos humanos, fomentando ensino, pesquisa e extensão contextualizados às peculiaridades regionais. Garante, também, a utilização das competências musicais como ferramenta de transformação social pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 01/2012-CNE/CP)” (p. 14).</p> <p>O.13) “Unidade II: aspectos sociológicos e antropológicos da Educação Musical - Diversidade de práticas musicais; - Contextos de educação musical; - Teorias do cotidiano;” (p. 31).</p> <p>O.14) “Unidade II: a música no desenvolvimento cultural e artístico da sociedade - A música como valor cultural e artístico; - Atribuições, significações e manifestações musicais atuais. Unidade III: novas maneiras de se “fazer” e “ouvir” música - Mídias; - Contextos (família, comunidade, escola e outros); - Práticas musicais formais, não formais, informais e outras” (p. 36).</p>
--	--	--	--

			<p>O.15) “Discussões amparadas pela leitura crítica de artigos sobre a educação básica visando compreender este espaço de atuação, suas particularidades e desafios. Compreensão das diferentes práticas de educação musical escolar amparadas por diretrizes e parâmetros vigentes para a área. Delineamento e posterior reflexão sobre planos de ensino para este contexto relacionando seus diferentes componentes” (p. 50).</p> <p>O.16) “Vivência da prática de música de conjunto de competências e habilidades individuais e coletivas. Repertório das diferentes épocas, estilos e compositores” (p. 59).</p> <p>O.17) “Vivência da prática de música de conjunto de competências e habilidades individuais e coletivas. Repertório das diferentes épocas, estilos e compositores” (p. 65).</p> <p>O.18) “A educação nos vários momentos históricos: Antiguidade, Idade Média, Época Moderna e Contemporânea. Cultura e educação no mundo contemporâneo” (p. 115).</p>
EDITAL PIBID MÚSICA 2018 UFRR	P	1 Ocorrência	<p>O.19) “Incentivar a formação de professores para a educação básica nas etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E nas modalidades educação escolar indígena, educação escolar do campo e educação de jovens e adultos;” (p. 1).</p>
EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MÚSICA 2018 UFRR	A	Nenhuma Ocorrência	-----
REGULAMENTO DE ESTÁGIO MÚSICA UFRR	P	6 Ocorrências	<p>O.20) Também visa reorganizar sua estrutura buscando maior relação entre teoria e prática pedagógica em consonância com as diferentes necessidades das escolas de educação básica nas quais os estagiários poderão desenvolver suas intervenções” (p. 1).</p> <p>O.21) “[...] possibilitando diálogos e aproximações entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional do educador musical. Essas articulações são potencializadas por meio de vivências e reflexões críticas dos estagiários em diferentes contextos escolares” (p. 4).</p> <p>O.22) “O estágio é, também, parte integrante da formação profissional que o Curso de Licenciatura em Música tem buscado, primando pela qualificação e competência de profissionais críticos e engajados com uma educação musical que considera e integra os</p>

			<p>diferentes espaços, apropriações, significações e manifestações culturais da sociedade” (p. 4).</p> <p>O.23) “Desenvolver diferentes atividades de avaliação e autoavaliação visando à reflexão crítica sobre a prática docente que potencializará a articulação teoria-prática nos distintos contextos” (p. 9).</p> <p>O.24) “Formar professores com competência teórica, metodológica e política comprometimentos com as distintas realidades da prática pedagógica escolar e que integrem em suas atuações diferentes processos de formação (acadêmica, experiencial, musical, artística, pedagógica e outros)” (p. 10).</p> <p>O.25) “Articular a atuação docente com os diferentes conhecimentos práticos e teóricos em desenvolvimento planejando e executando ações pedagógicas coerentes com as realidades de atuação na escola” (p. 10).</p>
--	--	--	---

QUADRO 2 CARACTERÍSTICAS DA INTERCULTURALIDADE			
DOCUMENTO	PRESENÇA (P) Ausência (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA UFRR	P	8 Ocorrências	<p>O.1) “[...] necessidade em adquirir conhecimentos com a prática docente nos diferentes contextos, buscando diálogos entre eles e traçando múltiplos caminhos pedagógicos e metodológicos para o ensino da música” (p. 5).</p> <p>O.2) “O exercício das práticas musicais deve ser compreendido como expressão de elos culturais que compõem a sociedade e está sistematicamente associado a atividades de integração social, que unem grupos, comunidades e gerações” (p. 7).</p> <p>O.3) “os estudos performáticos capacitam os agentes multiplicadores da atividade musical de alta qualidade artística, que transcende o aspecto meramente técnico em direção a um pensamento crítico capaz de discernir o diálogo intercultural” (p. 7). (SERÁ?)</p> <p>O.4) “O Curso de Licenciatura em Música objetiva a formação de professores de música aptos para atuarem em espaços distintos, demonstrando ética e compromisso às realidades sociais e culturais de cada contexto de atuação” (p. 9).</p> <p>O.5) “Estará preparado para mobilizar conhecimentos artísticos, musicais e educacionais pautados na sustentabilidade ambiental, na interculturalidade e na inclusão dos direitos humanos, além de aplicar criticamente conceitos e princípios teóricos, intervindo na sociedade por meio de suas manifestações culturais e promovendo condutas de investigação em espaços de educação musical” (p. 9).</p> <p>O.6) “Identificar e discutir criticamente dilemas resultantes da prática de educação musical nos contextos local, regional, nacional e global da sociedade” (p. 9).</p> <p>O.7) “[...] possibilitando diálogos e aproximações entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional do educador musical. Estas articulações são potencializadas por meio de vivências e reflexões críticas dos estagiários em diferentes espaços pedagógicos” (p. 19).</p> <p>O.8) “Diálogos sobre dilemas e desafios contemporâneos da docência em música fundamentados em estudos e produções sobre os diferentes contextos de atuação, sobre</p>

			os papéis da música no desenvolvimento cultural e artístico da sociedade e sobre as novas maneiras de se “fazer” e “ouvir” música” (p. 36).
			O.9)
EDITAL PIBID MÚSICA 2018 UFRR	P	4 Ocorrências	<p>O.10) “Promover a melhoria da qualidade da educação básica, oportunizando-os a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, na perspectiva intercultural;” (p. 2).</p> <p>O.11) “Dar visibilidade à investigação docente no âmbito dos processos próprios de ensino e aprendizagem, com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;” (p. 2).</p> <p>O.12) “Propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do País e suas implicações no trabalho pedagógico;” (p. 2).</p> <p>O.13) “Contribuir para o fortalecimento das escolas por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas, produzidas nos ambientes escolares e relacionadas às particularidades de cada comunidade e município;” (p. 2).</p>
EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MÚSICA 2018 UFRR	P	2 Ocorrências	<p>O.14) “Ampliar e dar visibilidade à investigação docente de processos de ensino e aprendizagem, com vistas a se promover intervenções pedagógicas de caráter intercultural e em consonância com a realidade local” (p. 2).</p> <p>O.15) “Contribuir para o fortalecimento das escolas públicas, por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em cada comunidade e município” (p. 2).</p>
REGULAMENTO DE ESTÁGIO MÚSICA UFRR	A	Nenhuma Intercorrência	-----

QUADRO 3 INDICATIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS			
DOCUMENTO	PRESENÇA (P) Ausência (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA UFRR	P	16 Ocorrências	<p>O.1) “[...] implicações geradas aos currículos de nível superior e básico e os aspectos metodológicos e práticos da inserção dos conteúdos da música no currículo de Arte são algumas temáticas pós-Lei amplamente discutidas por diferentes vieses e posicionamentos” (p. 5).</p> <p>O.2) “Outra discussão, atrelada às teorias do cotidiano e aos estudos sociológicos da música, refere-se ao repertório, às preferências musicais dos estudantes. Nesses estudos, a música popular, inclusive a midiática, tem papel importante no cotidiano escolar e está ganhando espaço nas aulas de música” (p. 5).</p> <p>O.3) “Utilizar metodologias e técnicas de pesquisa científica a partir do pensamento crítico e reflexivo para a produção do conhecimento em educação e música” (p. 10).</p> <p>O.4) “O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música busca atualizar-se das Diretrizes Nacionais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobre a Educação Especial, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e sobre a Educação em Direitos Humanos” (p. 13).</p> <p>O.5) “No que tange à legislação para o ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFRR inclui nos conteúdos das disciplinas de “História da Música I, II, III, IV e V”, “Arte, Educação e Diversidade Cultural”, “Pesquisa em Música I e II” e “Educação Musical I, II, III e IV”” (p. 13).</p> <p>O.6) “[...] como considerar as demandas apontadas pelos três segmentos da comunidade universitária nos processos avaliativos” (p. 21).</p> <p>O.7) “A partir da avaliação observam-se, também, os princípios de inovação e coerência com os objetivos deste PPC, contribuindo para a formação de profissionais críticos, reflexivos e motivados com a escolha de suas profissões” (p. 22).</p>

			<p>O.8) “As matrizes da cultura afro-brasileira e indígena” (p. 35).</p> <p>O.9) “As matrizes da cultura afro-brasileira e indígena. Bibliografia” (p. 42).</p> <p>O.10) “Unidade I: panorama da música ocidental - Ampliações no uso do ritmo, das formas e da harmonia; - Técnicas composicionais. Unidade II: música na contemporaneidade - Tendências estéticas; - Eventos significativos. Unidade III: a música de concerto latino-americana - Singularidades, apropriações, incorporações e inovações; - Contextos regionais e especificidades da produção musical; - A música brasileira” (p. 49).</p> <p>O.11) “O ensino de música em escolas livres e projetos socioculturais. Relação professor-aluno. Leitura crítica de métodos e metodologias para o ensino de instrumentos e canto. Plano de Estágio e Relatório de Estágio – refletindo criticamente a prática do estágio” (p. 67).</p> <p>O.12) “Música na cultura: as funções da música; (p. 68).</p> <p>O.13) “Vivência da prática de música de conjunto de competências e habilidades individuais e coletivas. Repertório das diferentes épocas, estilos e compositores” (p. 70, p. 81).</p> <p>O.14) “A música “popular” latino-americana: contexto histórico, características gerais, eventos musicais significativos, fontes documentais, teoria musical, compositores e obras” (p. 73).</p> <p>O.15) “Educação pós-moderna. Representações visuais. Relações de poder e identidade cultural. Compreensão crítica da arte. Identidade, alteridade e multiculturalismo” (p. 117).</p>
--	--	--	---

			O.16) “Estudo sobre a língua de sinais brasileira e do surdo no contexto educacional, considerando aspectos da linguagem, sócio-históricos, antropológicos, pedagógicos, culturais, políticos e identitários” (p. 118).
EDITAL PIBID MÚSICA 2018 UFRR	A	Nenhuma Intercorrência	-----
EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MÚSICA 2018 UFRR	P	1 Intercorrência	O.17) “Promover o debate e desenvolver a criticidade dos discentes dos cursos de licenciatura quanto às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (p. 2).
REGULAMENTO DE ESTÁGIO MÚSICA UFRR	P	2 Ocorrências	O.18) “É compromisso do Curso de Licenciatura em Música zelar pela competência e profissionalismo desses acadêmicos, assim colaborando com a formação de educadores compromissados, engajados, reflexivos e críticos” (p. 6). O.19) “Realizar o acompanhamento das atividades do estagiário visando um processo contínuo de (auto)avaliação que permita a reflexão crítica sobre a prática docente articulando teoria-prática nos distintos contextos do ensino regular” (p. 10).

APÊNDICE B: EXCERTOS EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS

QUADRO 4 COMPREENSÃO DE CULTURA E DIVERSIDADE NOS RELATOS DAS PESSOAS ENTREVISTADAS		
ENTREVISTADO (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
D1	-----	-----
D2	-----	-----
D3	7	<p>A professora chegava em sala de aula e ela propunha algumas atividades que a gente poderia levar para sala de aula, que a gente poderia reformular e adaptar para cada um no seu contexto, com sua faixa etária... (p. 5)</p> <p>[...] esse planejamento ele era feito com base na realidade que a gente iria enfrentar, então a gente já levava em conta a faixa etária, a gente levava em conta o tipo de ensino (p.8)</p> <p>[...] a gente também tinha a liberdade de escolher quais seriam as bases dos nossos projetos, tanto do plano de trabalho, que era em grupo, quanto dos projetos que eram mais individuais, a gente poderia escolher certas linhas, assim, pra se trabalhar (p. 9)</p> <p>[...] falando assim do grupo, eu sei que tanto o plano de trabalho, quanto plano de estágio, projeto do estágio, eles eram baseados em propostas contemporâneas, em métodos ativos, Paynter, Schafer, é... Koellreutter, deixa eu ver, e todos esses nomes aí que a gente, com as aulas de educação musical, que a gente está habituado aí, né. (p. 9)</p> <p>[...] utilizamos também muito a paisagem sonora e não focamos na questão das notas musicais em si, né, e utilizamos, eu, pelo menos, utilizava como matéria-prima o som de forma geral, seja ele musical ou não, e por aí vai. (p. 12)</p> <p>[...] de forma geral, eu tentava aplicar uma certa filosofia, assim, na minha prática que era o seguinte: eu não excluía o universo musical do aluno, né. Pelo contrário a gente tentava a partir desse universo, do que o aluno</p>

		<p>trazia, lógico que na hora de planejar, tanto o plano de trabalho, quanto o projeto do estágio, a gente tinha algumas propostas ali, né (p. 15)</p> <p>Eu utilizava todo tipo de música, perdão, todo tipo de sons, sendo ele musical ou não, utilizamos também muita paisagem sonora, então tipo assim, na minha visão era coerente eu utilizar também de música contemporânea (p. 15)</p>
--	--	--

QUADRO 5
CARACTERÍSTICAS DA INTERCULTURALIDADE
NOS RELATOS DAS PESSOAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADO (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
D1	-----	-----
D2	1	[...] o repertório, e nós tínhamos que preparar aulas relacionadas a todos esses... essas artes, né, mas o meu repertório para música, eu procurei ver com as crianças o que elas tinham contato, que elas sabiam, o que elas ouviam em casa, né, e o que elas gostavam também de ouvir, junto com o que eu pude apresentar para elas de diferente. Então eu peguei o que elas já sabiam pra trabalhar, mas também procurei apresentar pra elas outras coisas, como música clássica, como música popular (p. 5)
D3	2	<p>com o ensino médio, por exemplo, as primeiras aulas com o ensino médio eu tenho a recordação sim de algumas aulas, então a gente já abria uma roda de conversa e perguntava o que eles tão eles gostavam de ouvir, pedia que cada um citasse e tal, a gente levava assim, num pendrive, uma série de músicas de vários gêneros diferentes, a gente apresentava pra eles, tipo, perguntava se eles conheciam o gênero, os artistas, se gostavam, se não gostavam, e fora essa questão do questionamento direto, a gente perguntava mesmo, assim, tipo, por que você gosta disso, o que você gosta, e cada um eu falando (p. 14-15)</p> <p>Eu tentei sempre partir do universo musical que a criança tinha, que ela nos apresentava e buscando não... também se manter nesse universo, mas expandir para o próprio bem do aluno, né, para que ele pudesse... oportunizando que ele conhecesse outras coisas e tipo assim, se ele vai gostar ou não, aí já é critério dele, já é tipo, algo dele, mas eu busquei sempre oportunizar. (p. 15)</p>

QUADRO 6 INDICATIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NOS RELATOS DAS PESSOAS ENTREVISTADAS		
ENTREVISTADO (A)	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS (O.)	OCORRÊNCIAS
D1	-----	-----
D2	-----	-----
D3	-----	-----

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS

1. Que atividades você desenvolveu dentro do PIBID/PRP/ESTÁGIO?
2. Como eram planejadas/organizadas essas atividades?
3. Sei que no PIBID/PRP/ESTÁGIO você observou aulas de outros professores: percebeu alguma semelhança entre o que esses professores ensinavam na escola e o que você aprende na UFRR?
4. Como você percebeu a interação entre o professor e os alunos durante as aulas?
5. Durante suas observações nas aulas, com você percebeu a relação entre os professores e os alunos no dia-a-dia (ou cotidiano?) em que você observou?
6. Quais os critérios de escolha de conteúdos e repertório o professor usou durante as aulas? Sabe dizer se esses critérios estão baseados em algum documento? Se sim, qual(is)?
7. Que conteúdos esses professores ensinavam em sala? De que forma eram ensinados?
8. Quais músicas os professores ensinavam na escola? Como essas músicas eram trabalhadas?
9. Quais repertórios foram trabalhados nas aulas em que você observou? Como esse repertório foi escolhido? Quem participou dessa escolha?
10. Como a turma reagia referente aos conteúdos e repertórios trabalhados nas aulas de música? Como o professor respondia a essa receptividade dos alunos?
11. Em quais pontos você concorda com a abordagem desse professor, ou trabalharia da mesma forma esses repertórios? Por quê?
12. Em quais pontos você discorda com a abordagem desse professor, ou não trabalharia da mesma forma esses repertórios? Por quê?
13. Você percebeu se o professor possibilitava que os alunos também trouxessem alguma música que eles gostassem para a aula? Em que momentos?
14. O que você pôde observar nas aulas, como participante do PIBID/PRP/ESTÁGIO na escola em que frequentou, que está relacionado ao que você aprendeu no Curso?
15. Você percebe alguma influência dos conhecimentos que aprendeu no Curso nos momentos que você realizou atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO? Quais?
16. Quais semelhanças você percebe entre os professores do Curso e os professores das escolas que você realizou as atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO, referente à forma de dar aula?
17. Quais diferenças você percebe entre os professores do Curso e os professores das escolas que você realizou as atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO, referente à forma de dar aula?
18. Como era sua interação com professores e alunos nas escolas que você realizou as atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO? O que você considera importante dessa interação para sua formação profissional (como professor de música) que ocorreu nessa interação?
19. Você acrescentaria algum conhecimento que aprendeu no Curso às aulas de música nas escolas em que realizou as atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO?
20. Tem algum conhecimento que você aprendeu no Curso que percebe não se encaixar na realidade das escolas que realizou atividades do PIBID/PRP/ESTÁGIO? Caso responda que sim, quais? Por quê?
21. Em quais aspectos você considera que o Pibid contribuiu na sua formação acadêmica-docente?
22. Você gostaria de acrescentar algo que considera importante na relação entre sua participação no Pibid, suas aulas no Curso e a sua formação como professor de música?

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Para se pensar a interculturalidade na formação de professores de Música da Universidade Federal de Roraima

Pesquisador Responsável/aluno de mestrado (PPGE/UFRR): Eli de Matos Araujo

Pesquisadora Orientadora: Dra. Jéssica de Almeida

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Para se pensar a interculturalidade na formação de professores de música” sob a responsabilidade do pesquisador principal **Eli de Matos Araujo**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR, sob orientação da professora e pesquisadora **Dra. Jéssica de Almeida** e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar-se da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo da referida pesquisa é analisar em que medida os alunos do Curso desenvolvem em suas práticas docentes uma perspectiva de educação musical intercultural. Para alcançar esse objetivo, serão entrevistados(as) alunos(as) matriculados(as) no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, que a) concluíram ou estejam cursando Estágios Curriculares Supervisionados, e/ou b) que concluíram as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), edição de 2018, e/ou c) que concluíram as atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), edição de 2018.

Assim, através de uma entrevista (Apêndice C) realizada em formato remoto utilizando recurso de sua preferência (Google Meet, sem câmera ligada, ou ligação no whats app, sem câmera ligada, ou Zoom, sem câmera ligada), você será entrevistado(a) sobre as maneiras através das quais trabalha a diversidade cultural presente nos espaços de atuação que frequentou enquanto estagiário(a), e/ou pibidiano(a) e/ou residente. A entrevista será gravada, em áudio, e posteriormente será transcrita, textualizada e enviada para a sua aprovação.

Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos poder oportunizar uma reflexão sobre a sua formação institucional e prática docente no que se refere às maneiras como você trabalha com a diversidade cultural nos espaços onde atuou enquanto estagiário(a), pibidiano(a) ou residente. Além disso, nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos em artigos científicos e eventos da área de Educação, o que contribuirá com

as discussões sobre a formação e atuação de professores de música em uma perspectiva intercultural.

Essa pesquisa oferece riscos mínimos aos(às) seus(uas) voluntários(as). Ainda assim, você poderá sentir-se constrangido(a) ou emocionalmente afetado(a) por alguma pergunta da entrevista. Caso alguma dessas situações ocorra, você poderá, a qualquer momento, solicitar a interrupção da entrevista, bem como a exclusão parcial ou total das respostas concedidas aos pesquisadores.

Em hipótese alguma o seu nome será divulgado na pesquisa, ficando garantido o seu anonimato através da utilização de pseudônimo. Além disso, os dados e instrumentos utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade dos pesquisadores, que garantem a manutenção do sigilo e confidencialidade, e serão arquivados por um período de 5 anos. Após esse período, serão destruídos.

Esse termo será impresso em duas vias. Você receberá uma das vias, contendo o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRR e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Eli de Matos Araujo ou da pesquisadora orientadora, Dra. Jéssica de Almeida.

Eu, XXXXXXXXXXXX, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Boa Vista-RR, XX de XXXX de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa:

Eu, Eli de Matos Araujo, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, XX de XXXX de 2021.

Assinatura do pesquisador responsável:

Eli de Matos Araujo

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço do pesquisador principal: Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99170- 0017. E-mail 1989.eliaraujo@gmail.com

Endereço da pesquisadora orientadora: Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99174- 2399. E-mail jessica.almeida@ufrr.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR Email: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.