

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA NO CONTEXTO DO PROJETO PIBID:
DESAFIOS MULTICULTURAIS**

PEDRO HENRIQUE IZAR DE SOUZA

RIO DE JANEIRO, 2016

FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA NO CONTEXTO DO PROJETO PIBID:
DESAFIOS MULTICULTURAIS

por

PEDRO HENRIQUE IZAR DE SOUZA

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como quesito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob orientação da Prof. Dra. Claudia Miranda.

RIO DE JANEIRO, 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus;

Aos meus pais Rogério Marques de Souza e Soraya Barcellos Izar, por todo amor e carinho, pelos exemplos e ensinamentos de vida, e por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em minhas decisões;

À minha amada Thaís Mester Barbosa, por todo amor, carinho, inspiração e motivação, mesmo nos momentos em que não estou muito bem ou quando estou desacreditado, sempre me alegrando e me motivando a seguir em frente;

Aos meus familiares, por todo o apoio e motivação;

Aos meus queridos amigos Allan Simplício, Camilla Moraes e Lídia Esther, pela motivação constante, pelos momentos de risos intensos e pelas ajudas nos momentos de necessidade;

À CAPES, ao Pibid, e ao projeto Pibid da área de música da UNIRIO;

À minha querida orientadora Claudia Miranda, que, com suas aulas na Faculdade de Educação da UNIRIO, me trouxe para o campo do Currículo e me possibilitou todos os questionamentos feitos neste trabalho;

Aos amigos do Grupo de Pesquisa GFPPD, por terem me acolhido, pelo carinho, e pelas aprendizagens tanto do meio acadêmico em educação quanto aprendizagens de vida.

À professora Silvia Sobreira, por ter me proporcionado várias oportunidades desde que ingressei na UNIRIO, abrindo várias portas no meu caminho acadêmico, e por ter me motivado a participar do processo seletivo e me tornar um bolsista Pibid;

À professora Lilia Justi, coordenadora do projeto Pibid da área de música da UNIRIO, bem como aos colegas pibidianos, por todo o apoio e pelas conversas tão necessárias para quem está em processo de formação docente;

À professora Gloria Calvente, supervisora do projeto Pibid da área de música da UNIRIO, com quem pude compartilhar boa parte destes quatro anos no projeto, por todas as aprendizagens, conversas e pela amizade que desenvolvemos neste processo;

Aos bolsistas Pibid que atuaram em dupla comigo na escola Tia Ciata: Fábio Moreno, Renato Reis, Leila Telles e Guilherme Lima, pela força, pela motivação e pelas trocas constantes de ideias;

Aos estudantes da Escola Municipal Tia Ciata e da Escola Municipal Francisco Alves, nas quais atuei como bolsista Pibid;

Aos professores e aos colegas estudantes do Instituto Villa-Lobos.

SOUZA, Pedro Henrique Izar de. *Formação docente em música no contexto do projeto Pibid: desafios multiculturais*. 2016. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de formação docente vivenciado pelo autor, enquanto bolsista no Programa de Bolsas em Iniciação à Docência (Pibid), no projeto da área de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As experiências no projeto Pibid, especialmente com a turma do sexto ano do ensino fundamental, apontaram dificuldades que foram estudadas neste trabalho. As experiências no projeto foram registradas em um diário de bordo escrito pelo bolsista. A análise das experiências relatadas levou a constatar que tais dificuldades não eram apenas dificuldades de relacionamento entre docente em formação e estudantes, ou dificuldades decorrentes apenas da falta de domínio técnico do bolsista sobre o ato de lecionar, mas estas dificuldades relacionavam-se às diferenças socioculturais entre o bolsista e os estudantes. Inicialmente, busca-se trazer o debate sobre o multiculturalismo e suas contribuições teóricas, em seguida, realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema do multiculturalismo no campo da educação musical. Por fim, busca articular estes debates com as experiências no Pibid, gerando reflexões sobre as mesmas.

Palavras-chave: educação musical; multiculturalismo crítico; formação docente; Pibid.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos.....	2
1.2 Justificativa.....	2
1.3 Metodologia.....	4
CAPÍTULO I: O MULTICULTURALISMO: DEFINIÇÕES E APORTES TEÓRICOS	5
1.1 Peter McLaren e o Multiculturalismo Crítico	7
1.2 Vera Candau, Catherine Walsh, a educação Intercultural e a pedagogia decolonial: aportes do debate intercultural na América Latina.....	14
CAPÍTULO II: DIÁLOGOS COM OS EIXOS DO DEBATE SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL	20
2.1 Intercâmbios com a teorização crítica em educação e com a pedagogia crítica	26
CAPÍTULO III: A EXPERIÊNCIA NO PIBID COMO PONTO DE PARTIDA PARA REFLEXÃO	29
3.1 A experiência com o sexto ano.....	32
3.2 Integração entre o conhecimento contemplado na universidade e a experiência no Pibid	36
3.3 Pensando para além das experiências.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (Pibid), é um programa do Governo Federal que proporciona aos estudantes de licenciatura em diversas áreas do conhecimento uma experiência mais intensa com a escola pública municipal durante a sua graduação. Nesse programa, o estudante de licenciatura pode começar a lecionar ainda nos primeiros períodos da graduação, o que possibilita a ele que essa experiência ocorra por um tempo mais prolongado. Essa é a minha realidade. Atuei como bolsista no Pibid desde o segundo período da minha graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O contato com a escola pública desde os primeiros períodos da graduação me permitiu refletir sobre a função do professor na escola pública municipal e, no meu caso específico, do professor de música. Essa reflexão tornou-se mais forte nesse contexto, pois eu pude correlacionar tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática do conhecimento, e assim, pude pensar mais profundamente sobre como utilizar o que a universidade ensina teoricamente no ambiente prático da sala de aula, o que não acontece de forma tão intensa nos estágios curriculares supervisionados, pois o licenciando não assume um papel tão central quanto no Pibid.

Estive inserido no projeto Pibid da área de Música na UNIRIO, e durante o tempo em que estive no projeto pude atuar em duas escolas municipais: Escola Municipal Francisco Alves e Escola Municipal Tia Ciata, sendo que permaneci mais tempo na Escola Tia Ciata, na qual estive como bolsista Pibid até o fim da minha graduação. No projeto, pude participar ativamente das aulas de música em conjunto com a professora supervisora – que em nosso caso é professora de música na escola Tia Ciata – e com os demais bolsistas, inclusive no planejamento das aulas, sugerindo e elaborando atividades musicais para cada turma.

No contexto do projeto Pibid-Música da UNIRIO, observando as características da escola pública municipal, percebi que a questão da transposição didática é de suma importância para o professor em formação, uma vez que ele necessita refletir sobre a maneira como irá atuar nas diversas situações de ensino, desde o planejamento de suas aulas até o momento de avaliação do resultado destas aulas – como a aula se desenvolveu, como os estudantes reagiram às suas propostas. A transposição didática merece ser pensada no contexto da escola pública, devido ao contexto socioeconômico e

cultural em que os estudantes estão imersos, não sendo adequado admitir um método mais tradicional de ensino. Isto porque o ensino mais tradicional pode não ser eficiente em conduzir processos de ensino e de aprendizagem que tenham um real significado para aqueles estudantes, reforçando processos de exclusão social.

A reflexão sobre a atuação do bolsista Pibid, como futuro professor, leva a algumas questões específicas na área da educação musical, que são relativas tanto ao conteúdo que será abordado pelo professor quanto ao modo pelo qual o mesmo irá abordá-lo. A partir dessas reflexões, surgem outras também relevantes. É necessário pensar como conciliar as diferenças nas aulas de música, como valorizar o conhecimento dos estudantes, como contemplar suas culturas, como planejar uma aula de música que tenha um real significado para estudantes oriundos dos setores mais empobrecidos da sociedade. O Multiculturalismo Crítico de Peter McLaren (1999) pode ajudar a responder essas inquietações, em conjunto com autores que foram influenciados por essa linha acadêmica (WALSH, 2009; CANDAU, 2012).

O foco da pesquisa será, então, entender como ocorre a docência em música a partir das minhas experiências no Pibid, considerando a música como objeto cultural, suas implicações, e buscando uma visão contra hegemônica da cultura.

1.1 Objetivos

Neste trabalho, apresento como objetivos gerais 1) refletir sobre a questão da transposição didática em música no ambiente da escola pública municipal, tendo por base uma visão multicultural da educação; 2) examinar como essas reflexões podem ter seu resultado na formação docente, indo além do espaço acadêmico e tendo a escola pública como lócus de formação docente, promovendo intercâmbios significativos entre a universidade e escola básica (MIRANDA e CAVALCANTI, 2012).

Os objetivos específicos são 1) oferecer um apoio aos demais estudantes de licenciatura em música, que se encontram em processo de formação docente; 2) valorizar o Pibid como um programa fundamental no processo de formação de professores, através da minha experiência.

1.2 Justificativa

O tema relativo à cultura, à diversidade cultural e à educação musical tem sido significativo e recorrente em artigos da Revista da ABEM nos últimos dezesseis anos (ARROYO, 2000; ESPERIDIÃO; MRECH, 2009; KLEBER, 2003; LAZZARIN, 2006,

2008; LUEDY, 2006; OLIVEIRA, 2006; PENNA, 2005, 2006; QUEIROZ, 2004; RIBEIRO 2008; SILVA, 2012; SOUZA, 2007; SOUZA, 2013). O mesmo tema também se mostra significativo e recorrente nos artigos encontrados nos Anais da ANPPOM (ALMEIDA, 2006, 2007; MENDES, 2011; MOREIRA; PEREIRA, 2012; RIBEIRO, 2008; SANTIAGO, 2015; SÁ; LIMA 2011). Podemos admitir que não se trata de um tema novo, mas que, devido à pluralidade de pensamentos e abordagens, bem como devido a sua interferência na esfera política de modo amplo, este tema continua sendo atual, apresentando debates importantes, para a sociedade como um todo e para o meio educacional e da educação musical, influenciando estes meios mais específicos.

A partir de uma observação preliminar da literatura, pude constatar que, conforme Luedy (2006) afirma, a cultura é um campo dinâmico de produção de significados, um campo contestado. A partir dessa perspectiva, percebi diferentes posicionamentos por parte dos autores acerca da questão diversidade cultural, sendo que alguns autores, como Moreira e Pereira (2012), trazem para a discussão a relação entre cultura e indústria cultural. Dentre as visões que relacionam a diversidade cultural e a educação musical, o posicionamento relativo à pedagogia crítica se apresenta como um posicionamento mais recente, segundo Luedy (2006), que compara a produção na área de educação musical e a educação brasileira de um modo geral. De acordo com Luedy (2006), havia, na educação brasileira, “há pelo menos 20 anos, uma considerável produção bibliográfica decorrente de tal teorização [crítica e pós-crítica] em relação à qual a produção teórica em música e educação musical parecia acompanhar apenas timidamente” (LUEDY, 2006, p.101-102). Nos trabalhos encontrados que se alinham com a teorização crítica e pós-crítica em educação, pode-se perceber que os autores apontam a necessidade do debate sobre diversidade cultural na formação de professores, e a necessidade de que esta formação contemple um pensamento multicultural crítico, em especial para os professores que atuarão na educação básica (ALMEIDA, 2007; RIBEIRO, 2008; SANTIAGO, 2015).

Justifico então este trabalho buscando inserir-me neste tema tão atual e atender à necessidade apresentada por estes autores, a partir da minha experiência no projeto Pibid. Busco compreender e articular tais aportes teóricos críticos com a prática, através da reflexão sobre minhas experiências no projeto Pibid de música da UNIRIO. Acredito que a dimensão prática alcançada no Pibid pode traçar articulações importantes com a dimensão teórica, e ajudar a promover uma visão diferente de educação musical, em

consonância e em conjunto com os autores que se alinham com a teorização crítica e pós-crítica na educação musical.

1.3 Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho etnográfico, que contou com uma revisão bibliográfica acerca do tema do multiculturalismo e da diversidade cultural relacionados mais especificamente com a educação musical. Os dados foram coletados a partir das anotações feitas por mim em um diário de bordo enquanto bolsista no projeto Pibid de música da UNIRIO. Estas anotações dizem respeito às minhas experiências atuando com os estudantes, que me levaram a uma série de reflexões sobre educação musical, didática, currículo e cultura. Analisando os dados, busco desenvolver e aprofundar tais reflexões a partir da literatura encontrada e de um referencial teórico sobre o multiculturalismo.

CAPÍTULO I

O MULTICULTURALISMO: DEFINIÇÕES E APORTES TEÓRICOS

O termo *multiculturalismo*, bem como o termo *diversidade cultural*, tem ganhado cada vez mais importância e tem sido utilizado em diversas situações socialmente, tanto no espaço acadêmico quanto fora do mesmo, inclusive no senso comum. Muitas vezes, as pessoas fazem uso do termo “multiculturalismo” como se os seus significados fossem consensuais, facilmente subentendidos ou de simples percepção. Não obstante, o que se constata é uma complexa polissemia do termo, que se expressa dentro e fora do meio acadêmico. Diferentes autores desenvolvem diferentes concepções e significados para o multiculturalismo, e estes significados relacionam-se diretamente com as experiências vividas pelos indivíduos em sociedade.

Uma primeira reflexão sobre este tema, ainda que superficial, pode nos levar a pensar o multiculturalismo como dado de uma realidade. Ou seja, ao observar a sociedade em que estamos inseridos – a sociedade brasileira, por exemplo – e as relações interpessoais neste meio, podemos perceber que não se trata de uma sociedade homogênea, mas sim de uma sociedade constituída de diversos grupos culturais, cada qual com suas características particulares. Além dos grupos culturais, se considerarmos outras óticas, ou critérios, poderemos identificar outras formas de classificação para os diferentes grupos de pessoas na sociedade. Refiro-me aqui às formas de classificação que foram utilizadas historicamente e são utilizadas até a atualidade, sendo algumas um pouco mais antigas e outras um pouco mais recentes, tais como cultura, etnia, raça e gênero por exemplo. Este tipo de constatação é válido não somente para a sociedade brasileira, mas também para várias outras, não sendo possível distinguir sociedades ou mesmo grupos sociais completamente homogêneos em sua constituição. Esta condição multicultural das sociedades pode ocorrer tanto por fluxos migratórios de indivíduos, modificando grupos sociais existentes e suas relações internas, quanto pela presença de diferentes grupos étnicos e culturais como constituintes do mesmo grupo social.

No entanto, se quisermos nos aprofundar sobre o tema, precisaremos ir um pouco além desta simples constatação da diversidade, e levar em consideração as

relações de poder entre as pessoas na sociedade. Desse modo, estaremos adicionando à análise anterior uma dimensão política, considerando que as relações de poder entre as pessoas e entre os diferentes grupos não ocorre sempre de forma igualitária. Podemos dizer que, na maioria das vezes, estas relações de poder são desiguais e assimétricas, de forma a negar oportunidades a indivíduos ou a grupos inteiros na sociedade. Pensando a partir da história do Brasil e dos demais países da América Latina, não podemos deixar de considerar fatores que causaram estas relações desiguais, como por exemplo a escravidão da população afrodescendente, que fez com que este grupo étnico fosse subjugado em relação aos grupos étnicos europeus e brancos em diferentes sociedades, através de políticas e relações interpessoais explicitamente ou implicitamente racistas em diferentes momentos históricos, até os dias atuais. Situação semelhante ocorreu e ocorre com os grupos indígenas, também subjugados historicamente pelos grupos europeus e brancos. Tanto no Brasil como em outros países da América Latina, as diferentes sociedades atualmente apresentam tensões e conflitos que são resultado destes fatores históricos, criando fortes desigualdades entre os grupos sociais.

Convém ressaltar, conforme afirma Candau (2012a), que a discussão sobre o multiculturalismo não surgiu no meio acadêmico, mas sim no meio social, a partir das lutas e reivindicações dos grupos sociais excluídos, privados de uma cidadania plena em sociedade. O meio acadêmico reflete então essas lutas sociais através da promoção de pesquisas e da teorização sobre este tema. Candau (2012a) ressalta que uma das características deste campo de estudos “é exatamente o fato de estar atravessado pelo acadêmico e pelo social, a produção de conhecimentos e a militância” (CANDAU, 2012a, p.32-33). Assim sendo, torna-se necessário problematizar os discursos sobre o multiculturalismo, uma vez que, ao silenciar ou ignorar a questão do poder, estamos fechando os olhos para fatos sociais importantes, e permitindo que uma ordem social na qual alguns indivíduos são privilegiados em detrimento de outros se mantenha indefinidamente, sem que haja uma devida crítica. Reforçando esta ideia, McLaren (1999) afirma que “os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos” (MCLAREN, 1999, p.58). Seguindo a mesma linha de pensamento, Candau (2012a) baseia-se em Jean-Claude Forquin e assume a perspectiva de que o multiculturalismo “possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um normativo, ou prescritivo”

(CANDAU, 2012a, p.42). Assim, ele “é, por um lado, um dado da realidade [...]. Por outro, supõe uma tomada de posição diante desta realidade” (CANDAU, 2012a, p.45).

Uma outra perspectiva que merece e necessita ser contemplada nesta discussão é aquela que observa como o multiculturalismo é tratado em uma dimensão política entre os países, em nível mundial. Esta perspectiva leva o debate do multiculturalismo a um outro patamar, na medida que apresenta a problemática das relações de poder em uma dimensão mais ampla, macropolítica. Walsh (2009) problematiza a presença do debate sobre a diversidade cultural na América Latina:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais de poder, capital e mercado (WALSH, 2009, p.14).

Esta problematização trazida por Walsh (2009) é importante pois revela que, mais do que polissêmico, o multiculturalismo apresenta um intenso debate, imbricado em questões políticas envolvendo não apenas indivíduos dentro de uma sociedade, mas também em uma dimensão política mundial. Tanto na dimensão micropolítica quanto na dimensão macropolítica, existem conflitos causados por embates de distintas concepções trazidas por diferentes indivíduos ou grupos sociais, cada um – ou cada grupo – buscando estabelecer significados para o multiculturalismo. Desse modo, através da luta pela significação do multiculturalismo, as pessoas buscam também se posicionar e se estabelecer na lógica das relações de poder, muitas vezes tentando fazer valer seus interesses particulares sobre os de outras pessoas, ou de outros grupos sociais e/ou culturais.

Consciente destas características do debate sobre o multiculturalismo, pretendo admitir uma concepção deste conceito mais próxima daquela desenvolvida por McLaren (1999), de um *multiculturalismo crítico*, que é desenvolvida pelo autor em paralelo com a noção de pedagogia crítica. McLaren (1999) desenvolve esta concepção de multiculturalismo em contraposição aos pensamentos conservadores e liberais, que apresentam outras formas de abordar o tema e também de se posicionar frente ao mesmo, a partir de pressupostos e significados diferentes.

1.1 Peter McLaren e o Multiculturalismo Crítico

McLaren (1999), buscando desenvolver a concepção do *multiculturalismo crítico*, identifica também outras três concepções de multiculturalismo, das quais busca diferenciar a concepção crítica. As quatro concepções do multiculturalismo identificadas pelo autor são: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e, por fim, multiculturalismo crítico. O autor faz, no entanto, algumas ressalvas a estas classificações elaboradas por ele próprio. Na verdade, não se pode dizer que estas concepções ou tendências do multiculturalismo se apresentam exatamente da forma como McLaren (1999) as descreve, ou como se fossem classificações puras e isoladas umas das outras. Ocorre que “as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (MCLAREN, 1999, p.110). Ele inclusive argumenta que existe o risco de projetar esta classificação a todas as situações que forem encontradas, podendo simplificar demasiadamente um assunto complexo, que necessita de uma abordagem condizente com tal complexidade.

Discorrendo sobre o multiculturalismo conservador ou empresarial, McLaren (1999) identifica e apresenta diferentes tendências, sendo que todas apontam para a supremacia da cultura branca e para a inferioridade das culturas negras e latinas. Este tipo de multiculturalismo apresenta influência de visões coloniais que representam pessoas afrodescendentes exclusivamente como escravas, serviçais ou como aqueles que divertem os outros, sendo representadas muitas vezes como selvagens ou bárbaros. Também apresenta influências de teorias evolucionistas que conferem certo embasamento a esta visão, gerando uma “coisificação” das pessoas negras, chegando a “compará-las com os estágios primordiais do desenvolvimento humano [...], aos animais selvagens ou às crianças cantantes e dançantes de corações dóceis” (MCLAREN, 1999, p. 111). Desse modo, as pessoas de outros grupos étnicos e culturais – que não os brancos – não são levadas a sério e muito menos respeitadas enquanto seres humanos, sendo tratadas como verdadeiros selvagens ou como se não fossem inteligentes o suficiente para entender o que lhes dizem, valendo-se de justificativas variadas para legitimar este tratamento e a supremacia branca.

Outra questão importante de ser mencionada ao falar sobre o multiculturalismo conservador é a questão da “ideologia de assimilação” (MCLAREN, 1999, p. 114), em que os aspectos das culturas dos grupos étnicos minoritários são colocados justapostos aos da cultura dominante, como acréscimos desta. Levando a discussão para o âmbito da educação, McLaren (1999) afirma que

O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para 'juntar-se à turma' é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (MCLAREN, 1999, p.115).

Assim, o multiculturalismo conservador revela uma forma de ação frente a realidade que visa manter o status quo. Mesmo que se distancie de ideologias explicitamente racistas, acaba por sê-lo ao deixar de considerar a branquidade como uma forma de etnicidade, transformando-a em uma regra, uma norma para mensurar todos os indivíduos e definir o padrão de normalidade.

A concepção humanista liberal do multiculturalismo se diferencia da conservadora ao partir do pressuposto da "igualdade intelectual entre as raças, [...] sua equivalência cognitiva ou [...] racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista" (MCLAREN, 1999, p. 119). De acordo com esta visão, não existe igualdade porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir que a livre competição aconteça de forma igualitária, de modo que todos tenham as mesmas condições de serem bem-sucedidos socialmente. Esse tipo de multiculturalismo busca alcançar uma igualdade relativa, visto que pressupõe competição entre as pessoas em sociedade. Entretanto, como McLaren (1999) aponta, esta concepção de multiculturalismo resulta em uma forma de humanismo etnocêntrica e universalista, na qual as normas reguladoras da cidadania ainda são mais identificadas com as comunidades político-culturais anglo-americanas, privilegiando assim os grupos étnicos e culturais dominantes.

Se o multiculturalismo humanista liberal enfatiza a igualdade entre os grupos étnicos, por outro lado, o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença entre tais grupos. Segundo McLaren (1999) esta concepção do multiculturalismo parte de uma visão essencialista da diferença, o que é perigoso, uma vez que esta visão tende a compreender a origem das diferenças entre os grupos sociais fora da dinâmica das relações de poder na sociedade, sem considerar o contexto de sua produção e o seu processo de significação. Tal como McLaren (1999) coloca, esta visão "trata da diferença como uma 'essência' que existe independentemente de história, cultura e poder" (MCLAREN, 1999, p.120), e assim, deixa de considerar a diferença como relação. A ideia de relação é mais adequada para representar a diferença, porque faz referência ao processo de construção da mesma, que ocorre socialmente e no contexto

das relações de poder. Neste sentido, o multiculturalismo liberal de esquerda se mostra contraditório, uma vez que busca a igualdade social nas relações de poder enquanto deixa de considerar o papel destas relações na produção das diferenças entre os grupos sociais, tidas como se fossem naturais de cada grupo.

McLaren (1999) faz referência a Stuart Hall, mencionando a importância da política de localização das pessoas na compreensão e na construção de suas etnicidades, o que ressalta a importância das pessoas terem conhecimento dos seus lugares de fala, ou seja, dos lugares sociais a partir dos quais produzem seus discursos. A partir disto, o autor argumenta que, mesmo que esta política de localização seja importante para a formação da identidade política dos indivíduos, é importante que eles problematizem este processo de produção de significados e identidades, para que possam ter consciência de como suas identidades estão sendo constantemente produzidas, conforme podemos observar no seguinte trecho:

É claro que quando uma pessoa fala, ela o faz a partir de algum lugar [...], mas este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam (MCLAREN, 1999, p.121).

Assim, esta visão do multiculturalismo acaba por deixar de problematizar questões importantes sobre a formação das identidades e das diferenças entre os indivíduos e, conseqüentemente, dos grupos sociais mais amplos, o que acaba por desenvolver implicações práticas um tanto inadequadas, como por exemplo acreditar que a política de localização de uma pessoa por si só garante uma experiência “politicamente correta”. Outro exemplo apresentado por McLaren (1999) é o estabelecimento de um “*pedigree* de voz baseado na história pessoal, classe, raça, gênero e experiência” (MCLAREN, 1999, p.121, grifo do autor), por parte de professores de bairros pobres de grandes cidades ou de articuladores de sindicatos.

A última concepção apresentada por McLaren (1999), na qual ele próprio se insere, é a concepção do *multiculturalismo crítico*. O aspecto principal que diferencia esta perspectiva das demais é a busca pela mudança, pela não aceitação do status quo, pela transformação social, pela reconfiguração das relações interpessoais, pela alteração da dinâmica das relações assimétricas de poder e de privilégio de alguns em detrimento de outros. O multiculturalismo crítico possui, desse modo, uma agenda política de mudança, não compartilhada pelas demais concepções. Vale ressaltar que as duas visões

liberais do multiculturalismo, segundo o autor, estão imersas no discurso da “reforma”, não apontando para uma transformação social mais abrangente. Assim, tanto a visão humanista liberal quanto a liberal de esquerda podem representar um acomodamento à ordem social já existente, falhando em promover relações verdadeiramente mais igualitárias aos diferentes indivíduos e grupos sociais. No que diz respeito à tendência conservadora do multiculturalismo, esta é a que mais claramente se apresenta com interesse de manter a ordem social já existente, através de seu posicionamento a favor dos grupos sociais dominantes e suas justificativas para que as minorias sociais continuem a ser subjugadas. McLaren (1999) vale-se também de um embasamento pós-estruturalista “que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares” (MCLAREN, 1999, p.123). O autor então afirma:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1999, p. 123).

Esta tarefa central enfatizada por McLaren (1999), relativa a transformação social, tem seu início em uma forma diferente de conceber a sociedade e a democracia. Para o multiculturalismo crítico, a democracia não deve ser vista como consensual, harmoniosa ou não conflitiva, pois ao fazer esta consideração, estamos deixando de considerar as lutas dos grupos sociais e de considerar as relações de diferença de acordo com sua complexidade – não podemos tomar as diferenças como se fossem características essenciais dos indivíduos, mas devemos tomá-las como produtos de relações conflituosas, de disputas no processo de significação. Para que se possa considerar estas relações de diferença em sua real complexidade, sem criar uma falsa simplicidade para a questão, precisamos também pensar como as identidades são formadas, também nestes jogos de poder e disputas por significados. Assim, não é adequado considerar as identidades individuais como “autônomas, autocontidas e autodirigidas” (MCLAREN, 1999, p.123), tal como consideram as tendências liberais e conservadoras do multiculturalismo. Falando especificamente sobre os Estados Unidos, McLaren argumenta:

Vistos a partir da perspectiva de um multiculturalismo crítico, os ataques conservadores contra o multiculturalismo (de ser separatista e etnocêntrico) revelam a compreensão errada dos seus porta-vozes da cultura branca anglo-americana de que a sociedade norte-americana fundamentalmente constitui relações de acordo ininterrupto. A visão liberal serve para sublinhar a idéia de que a sociedade norte-americana é simplesmente um fórum de consenso com diferentes pontos de vista das minorias acrescidas por enxerto. Nos deparamos aqui com uma política de pluralismo que ignora amplamente as relações de poder e privilégio (MCLAREN, 1999, p. 124).

Mesmo que o autor esteja falando mais especificamente sobre a sociedade norte-americana, podemos perceber que estas tendências conservadoras e liberais também estão presentes em outras sociedades, apresentando configurações específicas em cada uma de acordo com suas características históricas. Esta constatação da democracia como conflitiva, como lugar onde ocorrem as disputas por significados e poder, pode ser entendida através da noção de *totalidade* também trazida por McLaren (1999). De acordo com o autor, o conceito de totalidade não deve ser completamente abandonado, mesmo levando em consideração “os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos ‘locais’” (MCLAREN, 1999, p. 81) das pessoas de diferentes grupos sociais. O que deve ser abandonado é o uso redutor do conceito de totalidade, ou seja, tomar um elemento ou uma parte do todo e considerar tal elemento ou parte como a representação última do todo. Desse modo, o desafio passa a ser considerar a totalidade em toda a sua complexidade, de modo que as relações conflituosas e as relações antagônicas não sejam disfarçadas, consideradas sem importância ou mesmo consideradas como inexistentes. Isto inclusive pode servir como pano de fundo para sustentar sistemas de diferenças e desigualdades, com relações de opressão e dominação do outro. As relações de alteridade, de diferença, precisam ser problematizadas, para que possamos dar a elas a devida importância e o devido tratamento, sem tornar subalternas as diferenças. Sobre isto, McLaren (1999) argumenta da seguinte forma:

Somente quando forem injusta e opressivamente usadas como garantias globais totalizantes e inclusivas para pensamento e ação que atendam a manutenção de regimes de verdade opressores, então, a totalidade e a universalidade deverão ser rejeitadas. Precisamos reter algum tipo de base moral, ética e política – ainda que seja provisória – a partir da qual possamos negociar dentre os múltiplos interesses. Crucial para este argumento é a importante diferenciação entre metanarrativas universais (grandes narrativas) e narrativas metacríticas. A crítica pós-modernista de resistência repudia a necessidade ou escolha de qualquer narrativa mestra, porque as narrativas mestras sugerem que existe apenas uma esfera pública, um valor, uma concepção de justiça que triunfa sobre as outras (MCLAREN, 1999, p.83).

Assim sendo, o conceito de totalidade precisa ser visto como heterogêneo e não homogêneo. Esta constatação passa também pela recusa das grandes narrativas que, de acordo com a visão pós-modernista trazida pelo autor, reduzem e simplificam o todo, tornando-o algo falsamente consensual e harmonioso, sendo verdadeiramente representativo de uma minoria que se faz passar pelo todo. McLaren (1999) fala também na possibilidade de “gerar uma pluralidade de verdades (em vez de uma verdade apodítica construída em torno da norma invisível do eurocentrismo e da etnicidade branca)” (MCLAREN, 1999, p. 87). Nesse contexto, a narrativa que poderia ser utilizada para alcançar a pluralidade e a totalidade mais igualitárias, seria uma narrativa de libertação. Esta narrativa de libertação, baseada nas experiências dos grupos oprimidos, segundo McLaren (1999), não se configura como uma grande narrativa, mas como um metadiscorso, ressaltando possibilidades, buscando uma totalização responsável, a partir da necessidade de liberdade. Segundo o autor, as narrativas de liberdade

[...] dizem respeito à transcendência daqueles mitos sociais [...] que nos reconciliam a vidas de subordinação por meio da resolução das suas oposições binárias. Narrativas de libertação são aquelas que totalizam infinitamente, porém sem integrar, a diferença em uma identidade executiva monolítica, produzida pela situação colonial ou neocolonial da modernidade (MCLAREN, 1999, p. 90).

Por isso tais narrativas são necessárias na consideração da totalidade, conforme foi exposta anteriormente neste capítulo. As narrativas de libertação são ferramentas para que as pessoas consigam buscar uma estrutura mais igualitária nas relações sociais. O multiculturalismo crítico aponta para uma transformação social através da consideração de todas estas questões, traduzindo-se em uma forma de reivindicações políticas.

O multiculturalismo crítico se relaciona com uma concepção de pedagogia também trazida por McLaren (1999), a qual leva o nome de *pedagogia crítica*. A pedagogia crítica nos leva a entender que as práticas pedagógicas – de um modo geral – precisam ser repensadas a partir das questões sociais, tais como as identificadas pelo autor e que permeiam todo o debate sobre o multiculturalismo apresentado até aqui. A educação é um elemento importante para promover as mudanças que são buscadas na sociedade de uma forma ampla, pois ela é um meio de promoção de debates e de produção de outras formas de pensamento como críticas ao modelo social que está colocado. Além disso, as questões multiculturais influenciam diretamente a educação, uma vez que a educação está inserida nas relações sociais, não podendo ser pensada de

modo isolado das questões sociais e da política. Estes aspectos apontam para a agenda política de transformação social do multiculturalismo crítico, e relacionam a pedagogia à concepção pós-modernista trazida pelo McLaren (1999), nomeada “pós-modernismo de resistência” (MCLAREN, 1999, p.65). A pedagogia crítica, então, almejando o processo de transformação das relações sociais, busca também transformar as relações entre educadores e educandos, colocar os educadores em uma posição de agentes culturais – mais do que simplesmente transmissores de conhecimento –, problematizar os discursos e o senso-comum no âmbito epistemológico, levar em consideração os complexos processos discursivos de formação de identidades e diferenças, entre outros. McLaren (1999), apresenta uma noção abrangente da pedagogia crítica no seguinte trecho:

O convite oferecido pela pedagogia crítica é o de orientar a realidade para as exigências de um mundo justo – exigências que deslocam os contextos da justiça, na medida em que interrogam o significado por detrás destas exigências e que descentram, deformam, desorientam e, fundamentalmente, transformam os modos de autoridade que domesticam o Outro, e que o confinam ao poder das margens. [...]. Os locais de nossa identidade, dentro da pós-modernidade, são muitos. Com aqueles que lutam pela libertação, podemos reconhecer a natureza heterogênea de nossa inscrição em textos coloniais da história e dos discursos culturais do império. Aqueles de nós que são *blan* precisam ter cuidado com a redisseminação da opressão em nossas tentativas de dar ‘voz’ aos outros. Novos cenários da agência estão surgindo nas fronteiras da instabilidade cultural, no ato transgressor da lembrança e por meio da negação e do remodelamento da consciência predatória nos espaços entre as negociações e traduções culturais (MCLAREN, 1999, p.103).

Assim, podemos dizer que a questão fundamental para a pedagogia crítica é a libertação, criando possibilidades de agência contra a submissão e a subjugação do outro. É importante a ressalva que McLaren (1999) faz sobre o cuidado com a tentativa de dar voz aos outros que estão neste processo de subjugação, pois podemos estar promovendo opressão mesmo de forma não intencional. Esta ressalva ganha uma importância ainda maior se for considerada no contexto educativo, visto que o docente também pode exercer opressão ao outro justamente quando sua intenção era o contrário, reforçando processos de subjugação. A pedagogia crítica mostra-se então como uma forma de atuação perante a realidade apresentada quando foi exposto o debate sobre o multiculturalismo, levando em consideração os questionamentos e a concepção do multiculturalismo crítico, almejando a transformação social em direção à totalidade não como uma utopia categórica, mas sim, de acordo com McLaren (1999), como uma

utopia provisória, no sentido de que está sempre em construção, podendo ser modificada de acordo com as necessidades do coletivo.

1.2 Vera Candau, Catherine Walsh, a educação Intercultural e a pedagogia decolonial: aportes do debate intercultural na América Latina.

Candau (2012a) desenvolve questões semelhantes às discutidas por McLaren (1999). A partir do trabalho deste e de outros teóricos, a autora constrói a ideia de educação intercultural ao longo do seu livro. A concepção de educação intercultural trazida por Candau (2012c) é uma concepção partilhada com outros autores e que está se desenvolvendo no contexto da América Latina, apontando para algumas especificidades dos países do continente, de sua história e suas características sociais. Candau (2012a; 2012c) traz também algumas questões importantes para a compreensão do debate sobre o multiculturalismo e sobre formas de agência, de tomada de postura diante da realidade multicultural.

Uma das questões trazidas por Candau (2012a) ao abordar inicialmente o tema do multiculturalismo é a relação entre igualdade e diferença. Esta é uma das relações de tensão fundamentais para compreender o multiculturalismo, e complementa as noções de McLaren (1999) acima expostas. Normalmente, no senso-comum, estes termos podem ser tratados e utilizados como polos opostos. No entanto a autora sugere analisar a relação entre estes dois termos com uma visão dialética, em vez de considerar um e anular o outro. De acordo com Candau (2012a), não devemos “contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade” (CANDAU, 2012a, p.27). Igualdade e diferença, vistas a partir desta linha de pensamento, são dois termos que guardam entre si uma relação de necessidade mútua. Para que haja igualdade entre as pessoas é necessário que suas diferenças sejam valorizadas, valorizando assim o processo de formação de suas identidades, para garantir que os direitos básicos de todas as pessoas em sociedade sejam respeitados. A padronização, mencionada por Candau (2012a) como o termo contrário da diferença – em vez da igualdade –, está diretamente relacionada com a ideia homogênea de totalidade, apresentada por McLaren (1999), a qual não deve ser buscada, pois favorece processos de submissão, subjugação e opressão do outro.

Candau (2012c), discorre sobre o desenvolvimento da ideia de interculturalidade e de educação intercultural na América Latina. De acordo com a autora, o termo

interculturalidade, na América Latina, surgiu especificamente no meio educacional, vinculado à educação escolar indígena, e sofreu modificações em seu significado com o passar do tempo, adquirindo um caráter polissêmico e de disputa de significados, tal como o termo *multiculturalismo*. Assim, o debate destas questões no continente latino-americano tem suas especificidades, que estão relacionadas à história dos países deste continente. Um elemento fundamental na dinâmica deste debate é a colonização, o fato de os países latino-americanos terem passado uma parte significativa de sua história sob regime colonial, como colônias de exploração.

Candau (2012c) afirma que desde o período colonial até início do século XX, a educação escolar indígena foi marcada por uma imposição da cultura hegemônica, configurando uma explícita violência etnocêntrica contra as populações indígenas. “Eliminar o ‘outro’ foi a tônica do período colonial” (CANDAU, 2012c, p. 120). A partir do início século XX, entretanto, este processo começa a ocorrer de uma forma diferente, através da assimilação cultural, mas isso não esconde o caráter de eliminação do outro ainda presente. Esta assimilação cultural tinha por objetivo construir uma homogeneidade, que era necessária para o estabelecimento dos estados nacionais modernos. Essa etapa, segundo Candau (2012c), foi marcada pelo surgimento de escolas bilíngues voltadas para os povos indígenas, mas tais escolas, no entanto, funcionavam em sua maioria com o objetivo de “alfabetizar” e de “civilizar” aquelas populações indígenas. Candau (2012c) afirma então que esta perspectiva começa a mudar na década de 1970, quando a educação bilíngue começou a considerar a necessidade de manutenção das culturas desses povos, não obstante ainda buscassem a melhor integração desses povos às sociedades nacionais. Outro momento identificado por Candau (2012c) se inicia na década de 1980, na qual as lutas indígenas começam a ganhar maior visibilidade como movimentos sociais, unindo-se em um movimento maior e ganhando inclusive visibilidade internacional. De acordo com Candau (2012c), a “experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluiu uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (CANDAU, 2012c, p.121-122).

No contexto da discussão sobre educação e interculturalidade na América Latina, é de suma importância mencionar também os grupos e movimentos negros no continente, que contribuíram assim como os grupos e movimentos indígenas para a ampliação do debate sobre as diferenças culturais nas sociedades e sobre as relações

interpessoais e de poder a partir de tais diferenças. Segundo Candau (2012c), tais movimentos costumam ser “ignorados pela literatura sobre educação intercultural no continente” (CANDAU, 2012c, p. 122), sendo que, por outro lado, suas lutas contribuem para o desenvolvimento da ideia de educação intercultural. A autora expõe algumas das contribuições dos movimentos negros para a educação intercultural no seguinte trecho:

Na perspectiva da educação intercultural, podemos citar como algumas de suas contribuições: a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da ‘democracia racial’, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela ‘cordialidade’. Elimina-se assim o conflito, continuando a se perpetuar estereótipos e preconceitos (CANDAU, 2012c, p.122).

Candau (2012c) valoriza também, no contexto do desenvolvimento da noção de educação intercultural, as experiências de educação popular na América Latina, apontando para a profunda relação entre os processos educativos e os contextos socioculturais em que ocorrem. A autora identifica, por último, o reconhecimento dos aspectos deste debate pelos governos dos diferentes países, traduzindo-se em políticas públicas não somente na área de educação, mas também em ações afirmativas, buscando alcançar um certo nível de equidade social, reduzindo desigualdades. O Brasil, inclusive, é um dos países que reconhecem, em suas Constituições, “o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades” (CANDAU, 2012c, p.124). Apesar disso, não podemos fechar os olhos para aquela questão que foi exposta no início deste capítulo, problematizando o reconhecimento da diversidade cultural de forma oficial pelos governos dos países. Precisamos problematizar tal reconhecimento pois o mesmo ocorre dentro de dinâmicas de concepções distintas da diversidade cultural e de relações de poder desiguais. Não podemos acreditar que os problemas do debate sobre o multiculturalismo estão resolvidos porque há o reconhecimento da diversidade em forma de lei, uma vez que diferentes grupos de pessoas participam das disputas sociais nas relações de poder, e as disputas por significados também se inserem nesta dinâmica.

Relacionando a ideia de interculturalidade com o multiculturalismo, Candau (2012c) aponta que há diferentes posicionamentos entre os autores que tratam do tema. Alguns consideram os termos como sinônimos; outros consideram como opostos, “o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua

diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (CANDAU, 2012c, p.125); e alguns consideram o fator da língua para diferenciação, sendo o termo *multiculturalismo* mais utilizado nas línguas de origem anglo-saxã, enquanto o termo *interculturalidade* nas línguas de origem latina, especialmente as línguas espanhola e francesa. Candau (2012c) afirma que considera a interculturalidade dentro do multiculturalismo, sendo que a especificidade da primeira é “colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre sujeitos, seus saberes e práticas sociais” (CANDAU, 2012c, p.126).

Tomando como referência a professora Catherine Walsh – uma autora importante no debate sobre a interculturalidade na América Latina –, Candau (2012c) apresenta três concepções diferentes da interculturalidade. A primeira é a interculturalidade *relacional*, que tende a considerar somente o contato e troca entre culturas e sujeitos, deixando de abordar mais profundamente as relações de poder assimétricas e os conflitos nas relações entre sujeitos e grupos socioculturais. A segunda é a interculturalidade *funcional*, que surge do acréscimo da noção de diversidade cultural no discurso oficial dos estados e dos órgãos internacionais, ligando-a a mecanismos mundiais de poder, capital e mercado, dentro de uma perspectiva neoliberal. Esta concepção de interculturalidade também não questiona as relações de poder assimétricas entre as pessoas, e busca a “coesão social, assimilando grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica” (CANDAU, 2012c, p.127), e, para isso, busca reduzir as relações conflituosas e as tensões entre diferentes pessoas e grupos socioculturais. A terceira é a interculturalidade *crítica* que, de forma semelhante ao *multiculturalismo crítico* trazido por McLaren (1999), questiona as diferenças e desigualdades no intuito de entender como elas foram produzidas social e historicamente, apontando para a necessidade de transformação das relações entre as pessoas e grupos socioculturais aos quais pertencem. Esta visão não tenta solucionar ou minimizar os conflitos, mas sim compreendê-los como parte fundamental das relações sociais e considera-los como ponto de partida para entender as relações de desigualdade, de favorecimento de uns em detrimento de outros.

Sobre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, Walsh (2009) realiza uma comparação, distinguindo bem uma da outra:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento

e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p.21-22).

Walsh (2009) acrescenta um novo elemento a esta discussão ao afirmar que a diferença também é colonial, e não somente cultural. Isso nos direciona para o tema da *decolonialidade*, que pode ser tomada em conjunto com a concepção da interculturalidade crítica. A partir desta visão, percebemos que as relações de diferenças e desigualdades ocorrem, nos países latino-americanos, atreladas a elementos históricos como a colonização e o racismo, além da presença de diferentes grupos socioculturais. Isto se alinha com a proposta do multiculturalismo crítico e da interculturalidade crítica, buscando investigar as origens das diferenças, em vez de apenas constatá-las. A partir desta constatação e investigação, podemos pensar em formas de atuação para tais estruturas. Walsh (2009) aponta para o fato de que tais estruturas de diferença e desigualdade não se limitam “às esferas políticas, sociais e culturais” (WALSH, 2009, p.23), mas também se cruzam com “as do saber e do ser” (WALSH, 2009, p.23). A partir disso, a autora afirma a necessidade de considerar a “exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p.23), e as práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos, levando à manutenção da ordem social vigente.

Walsh (2009) apresenta a decolonialidade como ferramenta para conferir visibilidade aos mecanismos de poder que criam as desigualdades, e como uma estratégia para construir outras relações “de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p.23), o que reforça a busca por transformação social. A autora explica mais diretamente a concepção de decolonialidade no seguinte trecho:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *decolonialidade* (WALSH, 2009, p.24, grifo da autora).

A partir disto, Walsh (2009) apresenta a pedagogia decolonial, como um tipo de pedagogia e de prática pedagógica que é pensada a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade, no intuito de atender às necessidades de transformação identificadas a partir dessas perspectivas. Desse modo, esta pedagogia dialoga com as políticas públicas e com os sujeitos; favorece processos de empoderamento dos indivíduos de grupos subalternizados, desumanizados e racializados, buscando um processo de libertação e descolonização, tal como Walsh (2009) apresenta, do poder, do saber e do ser; procura compreender os processos que dão origem as desigualdades e assimetrias de poder; tudo isso tendo como objetivo a transformação social mais ampla. Walsh (2009) relaciona esta pedagogia com os ideais trazidos por Paulo Freire. Explicando de outro modo, esta forma de pensar a pedagogia e a sociedade parte da experiência dos grupos insurgentes e de resistência, no intuito de nos levar a pensar e praticar formas de re-existência, de construir novas relações no mundo, como afirmado por Walsh (2009). Segundo a autora, este modo de pensar aponta em direção ao “in-surgir, re-existir e re-viver” (WALSH, 2009, p.37). Podemos dizer também que a pedagogia decolonial apresentada por Walsh (2009) tem uma relação de semelhança com a pedagogia crítica apresentada por McLaren (1999), a partir das propostas de ambas.

CAPÍTULO II

DIÁLOGOS COM OS EIXOS DO DEBATE SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL.

Neste capítulo, busco realizar uma revisão da bibliografia presente sobre educação musical e multiculturalismo. Para os fins deste trabalho, considerei mais especificamente os Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), bem como a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Considerei também alguns autores específicos que tratam do tema de educação musical e diversidade cultural, ou educação musical e multiculturalismo, mais especificamente Santos *et al.* (2012), que tratam da relação entre música, cultura e educação, e Almeida (2012), que traz uma ampla revisão bibliográfica sobre multiculturalismo e educação musical.

Ao fazer uma análise prévia da literatura, uma das características que pude perceber de início é que alguns trabalhos trazem o termo “multiculturalismo” literalmente (ALMEIDA, 2006; LAZZARIN, 2006, 2008; RIBEIRO, 2008; SANTIAGO, 2015; MIGON; NOGUEIRA, 2015), enquanto outros trazem o termo

“diversidade cultural” (BATISTA, 2015; ESPERIDIÃO; MRECH, 2009; PENNA, 2005, 2006, OLIVEIRA, 2006). A questão entre estes dois termos é complexa, pois reflete a natureza polissêmica deste campo de estudos, sobretudo como um campo contestado, conforme afirma Luedy (2006).

É necessário ressaltar que o termo “diversidade cultural” está ligado ao reconhecimento de diferentes culturas como constituintes da cultura nacional por países como o Brasil e outros países da América Latina na década de 1990, como podemos ver em Walsh (2009) e também em Almeida (2012), que apresenta a legislação educacional reconhecendo a diversidade cultural. Este fato pode relacionar este termo a esquemas globais de poder e políticas neoliberais, e por isso é necessário que tenhamos cautela com a utilização do mesmo. Com isto, não pretendo dizer que o termo não deva ser utilizado, ou mesmo que os diferentes estados-nação não devam reconhecer oficialmente a participação de diferentes culturas em suas constituições. O fato de este termo estar ligado a esquemas globais de poder não quer dizer que os trabalhos no campo da educação musical que o utilizem não tragam uma problematização sobre tal termo.

Penna (2005), por exemplo, problematiza as relações que ocorrem no contexto da diversidade, reforçando que o desafio é promover o diálogo como princípio necessário no contexto educacional, contra os riscos de “guetização” e de “folclorismo”. Segundo Penna (2005) “risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes grupos, especialmente daqueles historicamente dominados, acaba-se por prender esses grupos no gueto de sua particularidade, isolando-os” (PENNA, 2005, p.12-13). Já o folclorismo está

particularmente acentuado na área de arte, devido à prática, ainda corrente, de vincular as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de arte ao calendário de datas comemorativas, o que é reforçado por diversos livros didáticos. O folclorismo está ligado ao congelamento e fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o caráter vivo das práticas culturais e artísticas (PENNA, 2005, p. 13-14).

Desta forma, podemos destacar a importância de problematizar o termo “diversidade”, tomando o devido cuidado para não cair em visões liberais do multiculturalismo, traduzidas nos riscos de “guetização” e de “folclorismo” identificados por Penna (2005). Se utilizarmos como referência as visões de

multiculturalismo identificadas por McLaren (1999), podemos então relacionar a guetização com o multiculturalismo liberal de esquerda, e podemos relacionar o folclorismo tanto com o multiculturalismo humanista liberal quanto o conservador, que consideram as culturas das minorias oprimidas como acréscimo, ou enxerto, à cultura dominante.

Almeida (2012) apresenta um panorama do tema da diversidade ligado à educação básica e à educação musical, sendo que no campo mais específico da educação musical, a autora afirma que a diversidade é abordada pelo viés cultural. A autora também problematiza a utilização do termo “multicultural” relacionado à educação musical, uma vez que apenas a utilização deste termo pode não assegurar de fato a presença do multiculturalismo nas reflexões e práticas educativas. Dessa forma, Almeida (2012) menciona também os diversos “‘multiculturalismos’ nessas reflexões. A educação musical multicultural não é um conceito recente, e por isso, vários são os autores que o utilizam” (ALMEIDA, 2012, p.76).

Almeida (2012) realiza uma análise de como a educação musical multicultural foi se desenvolvendo no contexto internacional, e afirma que a partir da década de 1980 é evidenciada a necessidade de os cursos de formação de professores apresentarem uma perspectiva multicultural. Segundo a autora, o tema inicial do multiculturalismo era ligado a questões de raça, sendo que as definições posteriores se distanciaram destas questões, apontando para a diversidade cultural do mundo, de um modo mais geral, e dos Estados Unidos, visto que a ideia de educação musical intercultural havia surgido neste país. Estes fatos trazidos por Almeida (2012) nos atestam que, desde seu surgimento, este campo de estudos sobre as relações multiculturais é bastante polissêmico e conta com disputas de significado.

Trazendo a discussão sobre o tema no Brasil, Almeida (2012) menciona então autores que publicaram trabalhos na Revista da ABEM, como Lazzarin (2006; 2008), Luedy (2006), Arroyo (2000), Oliveira (2006) e Penna (2005; 2006), autora mencionada anteriormente neste capítulo. Os autores apresentam perspectivas diferentes do tema.

Arroyo (2000) apresenta um trabalho interessante com um viés antropológico. Em seu trabalho, a autora faz reflexões decorrentes de experiências com educação musical em dois contextos bastante distintos: o ritual do Congado e o conservatório de música, buscando, segundo ela, lançar um “olhar antropológico” (ARROYO, 2000, p. 14) sobre as práticas de educação musical neste contexto. Assim, a autora discute sobre processos de significação, cultura e aprendizagens nos dois meios, considerando as

especificidades de cada um. Ela afirma que a necessidade de considerar os contextos socioculturais dos estudantes e de partir das experiências deles “encontram fundamentação conceitual nessa abordagem antropológica de práticas de ensino e aprendizagem musical” (ARROYO, 2000, p. 17). Arroyo (2000) traz uma problematização que se aproxima da trazida por Penna (2005), ao afirmar que

Um exemplo da postura limitada citada é a própria inclusão da música popular (experiência musical predominante de grande parte dos estudantes nas sociedades contemporâneas) em contextos de ensino e aprendizagem tradicionalmente atrelados à música erudita. Isso muitas vezes ocorre somente como uma ponte para se chegar aonde o sistema escolar considera como de valor: a música erudita (ARROYO, 2000, p.17).

Esta problematização se aproxima da trazida por Penna (2005) quando menciona o “folclorismo” porque tal inclusão da música popular neste contexto indicado por Arroyo (2000) também pode ser vista como uma forma de acomodação a uma cultura hegemônica, a uma prática educativa monocultural, através da suposta adição de outros elementos culturais no contexto educacional da cultura dominante.

Estes elementos trazidos pelos diferentes autores apontam para necessidades no meio social que geram demandas para a formação de professores, e também para a formação de professores de música. Oliveira (2006) discorre sobre este assunto, trazendo também uma discussão sobre o currículo dos cursos de licenciatura em música, que precisam também refletir esta realidade. Os desafios para a formação de professores de música são muitos, apontando para a necessidade de transcender o seu papel para além do papel de meros professores, no sentido de que precisam ir além da função de apenas desenvolver conteúdos musicais. Oliveira (2006) faz uma explicação no seguinte trecho.

Além dos problemas socioculturais presentes na sociedade brasileira, Tânia Cançado focaliza esta problemática quando descreve as dificuldades presentes na sua realidade e relata que as funções dos profissionais do projeto teriam que transcender o papel de meros professores. [...]. Nesses projetos os desafios são muito grandes e exigem do professor de música competências que nem sempre estão inseridas nos cursos universitários e que desafiam seus saberes e valores musicais e humanos. Portanto, considero hoje muito importante que os currículos de licenciatura em Música possam preparar os nossos futuros professores com uma base filosófica, pedagógica, musical e multidisciplinar, articuladora e investigativa (OLIVEIRA, 2006, p.27).

A necessidade de mudança do papel do professor e a necessidade de consideração deste papel diferenciado no currículo da formação de professores de

música dialogam com as questões trazidas pelos demais autores já mencionados até este ponto. É importante que o educador musical tenha consciência de seu papel entre estas relações de diferença e de poder que ocorrem no meio social, para que possa ter clareza de como desenvolver práticas educativas que tenham real significado para os estudantes. Isto aponta para a necessidade de problematização das relações de diferença e das relações de poder, problematizações que não podem ser deixadas de lado, uma vez que não podemos afirmar seguramente que as relações sociais no Brasil são marcadas por uma situação de equidade. Tanto é assim que Oliveira (2000) menciona os problemas socioculturais presentes na sociedade brasileira, indicando que existem tensões e desafios. A dimensão da problematização destas relações de diferença é trazida, no campo da educação musical, por Lazzarin (2006; 2008).

Lazzarin (2006; 2008) é um autor importante que discute o tema do multiculturalismo no campo da educação musical no Brasil. O autor traz mais claramente as contribuições de Peter McLaren e outros autores no campo do multiculturalismo, trazendo o debate para o campo da educação musical. Mencionando a visão epistemológica que se relaciona ao multiculturalismo, Lazzarin (2006) confere importância à relativização do conhecimento, mostrando seu caráter construído, histórico e político, e não neutro e universal. “O conhecimento é um fato político, que nasce como uma versão da realidade, relacionando uma condição do mundo e um enunciado, embora se imponham muitas vezes, como verdade única, objetiva e neutra” (LAZZARIN, 2006, p.126). Desse modo, o autor problematiza também o pensamento trazido pela modernidade, que se relaciona intensamente com a noção de conhecimento que o afirma como verdade única, objetiva e neutra; e também se relaciona com o paradigma adotado pela educação escolar e pela educação musical formal. Santos *et al.* (2012) identificam tal paradigma como o paradigma da “Modernidade” em educação:

Ordem, estabilidade, determinismo, simplificação, generalização e controle são traços que caracterizam o paradigma científico da Modernidade e são elementos presentes nos modelos que compartilham dessa lógica de funcionamento mecânico. A educação delineou o seu modelo segundo essa lógica (SANTOS *et al.*, 2012, p. 232-233).

Lazzarin (2006), também sobre a modernidade, argumenta:

As éticas da modernidade fracassaram porque fizeram uma transposição do esquema teleológico aristotélico, que descreve um percurso no qual no início há um homem como é e, no final, um homem tal como poderia ser se realizasse sua natureza essencial, através da educação. Essa transposição não funciona porque a modernidade nega a possibilidade de se revelar a natureza humana

verdadeira. Não temos como educá-la, já que não temos uma natureza única, a própria modernidade inaugura múltiplos modos de interpretá-la. Assim, dá-se a falência do conceito de natureza humana, que passa a ser múltiplo, pois a ciência invalida um acordo sobre o que ele seja. [...]. As pretensões do projeto educacional moderno de liberdade, universalidade, emancipação, autonomia e consciência moral são abaladas (LAZZARIN, 2006, p.126-127).

Assim, podemos perceber que o multiculturalismo traz consigo novas concepções que mostram outras formas de se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos e saberes e com os processos educacionais. Os objetivos a serem alcançados com a educação não devem ser os mesmos daqueles apresentados no paradigma da modernidade, no entanto, como McLaren (1999) argumenta, devem partir de alguma noção de justiça contra as práticas de opressão que ocorrem no meio social. É importante lembrar da totalidade apresentada por McLaren (1999) admitida com todos os seus conflitos, tensões e contradições. Sendo assim, o desafio é considerar a totalidade em sua dificuldade, e não tentar simplificá-la, através de práticas de padronização que silenciam as diferenças e geram desigualdades.

Lazzarin (2006) problematiza o relativismo na valorização de diferentes práticas musicais, afirmando que o mesmo fica mais facilitado quando são consideradas práticas de culturas distantes, que muitas vezes são consideradas como “exóticas” – termo que também pode ser problematizado, uma vez que se relaciona a formas etnocêntricas utilizadas historicamente para se referir a culturas distantes. O mesmo relativismo, segundo o autor, torna-se algo mais difícil na medida que se considera culturas muito próximas e em intenso processo de trocas e significação, muitas vezes ocorrendo nos mesmos espaços, como o exemplo das práticas musicais e culturais urbanas. A partir disto, Lazzarin (2006) afirma que o contato entre estas culturas que estão próximas, muitas vezes ocupando os mesmos espaços, “nos transforma sempre em algo de ‘híbridos’, de misturados, em processo de apropriação de valores dinâmico, que afasta a ideia de que existam culturas musicais separadas e instáveis” (LAZZARIN, 2006, p.130). Dessa forma, é necessário considerar os processos de hibridização, apropriação e ressignificação nas relações entre culturas, pessoas e grupos sociais.

Em outro artigo publicado na Revista da ABEM, Lazzarin (2008) problematiza mais a fundo a relação entre multiculturalismo e educação musical. Segundo o autor, há uma tendência entre os educadores musicais de se deixarem seduzir pelas propostas de valorização de todas as manifestações musicais humanas, contrariamente à admissão de repertórios etnocêntricos e que tenham compromisso com as elites.

Lazzarin (2008) problematiza a hegemonia do discurso do multiculturalismo, o que o leva a problematizar também a ideia de “diversidade cultural”. O problema de tal hegemonia está em conceber o espaço escolar como

lugar da ‘eliminação das diferenças, onde todos tornam-se iguais’ ou ‘onde a diferença é respeitada e tolerada’. Colocadas nesses termos, as estratégias do multiculturalismo, ao tratarem das relações de alteridade, de forma geral, estabelecem uma dualidade fixa entre ‘nós’ e ‘os outros’. [...] a diferença é aceita e tolerada na medida em que pode ser aproximada e incorporada por dispositivos de normalização, através dos quais se considera a diferença como um desvio da norma, como algo que deve ser corrigido ou reparado. É esse processo de essencialização e fixação binária que dá origem à noção recorrente de diversidade (LAZZARIN, 2008, p. 122).

A partir dessas questões, podemos perceber uma proximidade deste autor com a concepção de multiculturalismo crítico de McLaren (1999). Ao falar sobre a forma como o discurso do multiculturalismo pode ser utilizada para fins de normalização, percebemos mais uma vez o quanto o multiculturalismo está inserido em disputas por significados. Assim, buscando ir além da simples aceitação e valorização de diferentes práticas musicais, o que representa um pensamento crítico por parte desse autor, Lazzarin (2008) identifica que o

movimento de ruptura com o tradicional e o estabelecido não costuma ser refletido na educação musical. Ela conserva um anacronismo que ajuda ainda mais a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino básico ou superior, ou pela noção que grande parte dos professores tem sobre suas disciplinas (LAZZARIN, 2008, p.126)

Dessa forma, podemos afirmar a necessidade de se combater o anacronismo identificado por Lazzarin (2008), representado na reprodução de formas não adequadas de observar as relações entre práticas musicais e culturais diferentes. Um exemplo trazido pelo autor é o da divisão entre a música erudita e a música popular. De acordo com o autor, isso não significa dizer que não haja limites entre o popular e o erudito. “Eles existem, mas devem ser subsumidos como muito móveis e flexíveis. Por isso, a recorrência discursiva da valorização de todas as práticas musicais converte-se em mais um travestismo linguístico que precisa ser problematizado” (LAZZARIN, 2008, p.126). Isto nos direciona para a perspectiva da teorização crítica em educação e educação musical, bem como para uma perspectiva de pedagogia musical crítica.

2.1 Intercâmbios com a teorização crítica em educação e com a pedagogia crítica.

Os trabalhos de Lazzarin (2006; 2008) apontam na direção de uma tendência crítica na teorização sobre educação musical. Assim como este autor, podemos identificar outros, tanto nos anais e na revista da ABEM como nos anais da ANPPOM (ABRAHAMS, 2005; LUEDY, 2006; ALMEIDA, 2007; RIBEIRO, 2008; SANTIAGO, 2015; MIGON; NOGUEIRA, 2015). Esta tendência crítica da teorização educacional parte do problema das relações de poder assimétricas no meio social, e suas implicações no contexto da educação. Convém destacar a importância que Paulo Freire, no Brasil, teve para o desenvolvimento desta teorização crítica, desenvolvendo também a concepção de pedagogia crítica, como apresenta Luedy (2006).

Luedy (2006), neste contexto, discorre sobre uma educação musical crítica, apresentando a necessidade de demonstrar como os discursos educacionais conservadores podem estar relacionados com processos de exclusão social e cultural. O autor menciona a importância de se considerar este tema, uma vez que “muitos dos que costumam ingressar em cursos superiores de música são oriundos do universo das práticas materiais e simbólicas da cultura popular” (LUEDY, 2006, p.105). Segundo o autor, a teorização crítica contribui ampliando as noções que temos de cultura, conhecimento e de teoria em música, o que se relaciona com o pensamento desenvolvido por Lazzarin (2006; 2008) trazido acima.

Se as questões da teorização crítica em educação e da pedagogia crítica partem das relações de poder, podemos dizer que, ao problematizarem tais relações, estas tendências críticas podem oferecer subsídios para a formação de professores, e também de professores de música. Isto nos remete à necessidade apontada por Oliveira (2006), apresentada anteriormente neste capítulo.

Santiago (2015) também argumenta sobre a necessidade de se considerar os aspectos da “diversidade cultural” durante a formação do professor de música, fazendo questionamentos ao chamado “ensino conservatorial” (SANTIAGO, 2015, p. 4). Santiago (2015) explica que este tipo de ensino de música se refere ao ensino mais voltado para a tradição da música erudita europeia, sendo que este tipo de música e a produção teórica decorrente da mesma é tida como legítima. Segundo este autor, esta modalidade do ensino de música não deve tomada como “vilã”, e nega que haja algum determinismo relativo ao professor formado nos moldes do ensino conservatorial, de modo que este necessariamente desvalorize a musicalidade de seus estudantes. Entretanto, dada a relevância do tema da diversidade cultural nos diversos contextos sociais brasileiros – ainda mais se o tema for relacionado às relações de poder –,

Santiago (2015) argumenta pela necessidade de formação do educador musical com reflexões decorrentes desta teorização crítica em educação.

Migon e Nogueira (2015) também relacionam a pedagogia crítica à educação musical, apresentando contribuições que a teorização crítica traz para a educação musical. As autoras, baseando-se em Abrahams (2005), apresentam cinco princípios da pedagogia crítica para a educação musical:

- 1) uma educação musical baseada num diálogo genuíno entre professor e aluno, que trabalham como parceiros em uma busca conjunta por uma crítica social transformadora e inclusiva do mundo;
- 2) ensinar e aprender Música com o objetivo de ampliar e transformar o modo com que os alunos e professores observam a realidade;
- 3) uma educação musical motivadora, onde a conscientização ocorre na medida em que professores e alunos permitem um saber musical que possui profundidade, indo além da retenção e memorização;
- 4) a educação musical como transformadora, na qual alunos e professores aprendem quando reconhecem uma transformação ou mudança na percepção;
- 5) uma educação musical considerada como política, ocorrendo situações de poder e controle em sala de aula, na escola e na comunidade. (ABRAHAMS *apud* MIGON; NOGUEIRA, 2015, p. 3)

Mais uma vez chegamos as questões da diferença, da identidade, das relações interpessoais e das relações de poder entre as pessoas. Nesta perspectiva, Santos *et al.* (2012) também trazem uma discussão importante, com foco no âmbito do currículo, ao problematizar questões de diferença e identidade. Santos *et al.* apresentam, embasando-se em Tomaz Tadeu da Silva e em Alfredo Veiga-Neto, como o currículo promove processos de formação de identidade, através da produção de significados em diferentes contextos. As autoras também trazem a necessidade de problematizar as diferenças, buscando compreender os processos que deram origem as mesmas, constituindo as diversas identidades. Nesta busca, Santos *et al.* (2012) identificam a música como

Um dos caminhos de produção de identidades culturais. As pessoas se agrupam socialmente através de práticas musicais. [...]. Os usos que os grupos sociais fazem da música são os mais variados e sempre há um valor a ela atribuído pelos sujeitos que vivem daquela prática e nela se reconhecem. (SANTOS *et al.* 2012, p.242).

Esta constatação tem um significado especial para a educação musical, tanto no contexto escolar e formal quanto no contexto não formal. Entretanto, as autoras reconhecem que, no contexto escolar formal, apesar de as músicas terem distintos significados e serem relacionadas a diferentes contextos sociais pelos estudantes, os fatos culturais podem ser tomados como puros ou até mesmo levados a uma guetificação, tal como Penna (2005), apresentada anteriormente neste capítulo, afirma.

Com este capítulo, não busquei esgotar completamente a literatura disponível sobre multiculturalismo e educação musical, ou diversidade cultural e educação musical. Busquei trazer as noções e os pensamentos principais que permeiam o tema, mostrando como os diferentes autores tratam o tema de forma diferente, no entanto apontando para questões que guardam semelhanças entre si. Destaco especificamente a contribuição da pedagogia crítica como forma de atuação diante da configuração social na qual a educação musical está inserida.

Como Luedy (2006) afirma, não se trata de tomar a teorização crítica em educação e a pedagogia crítica como as melhores formas de solução para todos os problemas em educação e educação musical. Em vez disso, trata-se de uma busca por formas diferentes de pensamento que orientem para formas diferentes de atuação, não se configurando como a solução perfeita ou a metodologia perfeita, mas sempre buscando trazer um debate. Nesse sentido, a proposta da pedagogia crítica não pode ser pensada desta forma devido também à diferente concepção de conhecimento que a mesma nos apresenta, não como algo pleno, universal e neutro, mas construído, histórico, social e relativo.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA NO PIBID COMO PONTO DE PARTIDA PARA REFLEXÃO

Neste capítulo, relato minha experiência de atuação como bolsista no projeto Pibid de música da UNIRIO, no intuito de apresentar as inquietações que me ocorreram durante o processo da minha formação docente, e de tomar estas inquietações como ponto de partida para a reflexão sobre este processo de formação, tomando a escola pública como lócus desta formação. A metodologia utilizada para realizar o registro destas experiências foi um diário de bordo escrito por mim, que me possibilitou, no momento da escrita deste trabalho, voltar meu olhar para minhas experiências no projeto e fazer reflexões sobre elas.

O projeto Pibid da área de música na UNIRIO tem como título “Banco Audiovisual de Atividades Pedagógicas”, e seu objetivo é, como o próprio nome sugere, criar um banco de propostas de atividades musicais que possam ser realizadas na educação básica, mais especificamente na escola pública municipal, com o intuito de estabelecer reflexões pedagógicas que contribuam para a formação docente em música, tendo em vista tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores de música. Assim, o banco destina-se tanto aos graduandos da licenciatura em música quanto a professores recém-formados, que tenham pouca experiência no ato de lecionar. O banco é constituído por materiais desenvolvidos pelos bolsistas Pibid para as aulas de música na escola – os jogos do Pibid – e por vídeos de atividades desenvolvidas em aulas de música nas escolas municipais em que o projeto se insere: Escola Municipal Francisco Alves, localizada no bairro de Botafogo; e Escola Municipal Tia Ciata, localizada no Centro.

Comecei a atuar no Pibid a partir do primeiro semestre de 2013, durante o meu segundo período como estudante do curso de licenciatura em música. Na Escola Municipal Francisco Alves, escola em que atuei inicialmente, o projeto Pibid ocorria em conjunto com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em música. Desse modo, as aulas de música eram ministradas pelos estagiários. Aos bolsistas Pibid cabiam as atividades de acompanhamento das aulas, auxílio aos estagiários em suas aulas, filmagem das atividades realizadas nas aulas, edição dos vídeos produzidos, e a execução de projetos específicos, tais como o Coral e a Orquestra de Flautas – estes projetos foram surgindo aos poucos na escola, e cada um era levado adiante por algum bolsista ou grupo de bolsistas em específico, mas contando também com o auxílio dos demais. Durante este primeiro momento, minha inserção ocorria principalmente através da filmagem de atividades realizadas nas aulas e da edição dos vídeos. No entanto, eu também poderia exercer outras atividades como o acompanhamento e auxílio de estagiários em suas aulas, caso fosse necessário.

A experiência de filmar as aulas de música dos estagiários e de editar os vídeos, selecionando o que seria bom para uma reflexão pedagógica, inicialmente foi uma tarefa difícil, pois eu ainda não tinha experiências significativas com o ato de lecionar. Era necessário estar atento aos detalhes das aulas que ocorriam para selecionar o que eu julgaria ser interessante filmar – o que poderia promover uma reflexão pedagógica – tanto para mim quanto para os demais bolsistas e para os estagiários. Apesar desta dificuldade inicial, que se mostrou um desafio, a experiência com a filmagem e edição

de vídeos foi positiva para mim, pois pude observar os estagiários, graduandos como eu, lecionando. Isso foi uma contribuição inicial relevante para a minha formação docente, pois pude observar as formas de atuação dos estagiários nas aulas e as respostas dos estudantes e como essa relação entre professor e estudante acontecia na prática, mesmo com professores não tão experientes lecionando. Pude observar o que funcionava e o que não funcionava nas aulas dos estagiários, e começar a fazer minhas reflexões pedagógicas para o momento em que enfim eu estaria lecionando.

Além disso, o contato com o ambiente escolar desde os primeiros períodos da graduação me possibilitou uma percepção gradual da dinâmica e do funcionamento da escola como instituição, e como os bolsistas poderiam se inserir naquele espaço. Durante o momento inicial de minha participação no projeto, senti uma certa insegurança, pois pensava em como poderia me inserir na escola de uma forma significativa. Refletia também sobre o momento em que seria enfim a minha vez de lecionar, de direcionar o trabalho de uma turma em específico, e tinha receio de não ser bem aceito pelos estudantes. Essa insegurança inicial me proporcionou uma vontade de planejar aulas que fossem relevantes para os estudantes, que fizesse sentido para eles e que valesse a pena tanto para mim quanto para eles.

Depois de participar do projeto durante um semestre na Escola Francisco Alves, passei a atuar, em conjunto com outros bolsistas, na Escola Tia Ciata. Nesta escola, na qual o projeto ainda era recente, a inserção ocorria de forma diferente. Os bolsistas lecionavam em conjunto com professora supervisora, que sempre refletiu conosco sobre o planejamento das aulas e sobre a forma como as aulas ocorreram, fazendo com que nós bolsistas pensássemos sobre a nossa atuação, sobre a escolha de atividades que seriam propostas em aula, sobre como estávamos conduzindo as atividades propostas, sobre a escolha de repertório para ser cantado com os estudantes, entre outros. Sempre tivemos a liberdade de propor atividades e canções que julgássemos interessantes para os estudantes com quem estávamos trabalhando, e costumamos, até hoje, fazer brincadeiras musicais e apresentar vídeos de desenhos animados musicais, tentando construir os conceitos musicais de forma lúdica e em uma linguagem mais próxima à linguagem infanto-juvenil, de acordo com a faixa etária dos estudantes a quem estamos ensinando. As turmas em que atuávamos eram as do primeiro, segundo, terceiro e sexto anos. Trabalhei primeiramente com as turmas do primeiro e segundo anos, pois estas eram as turmas que assistiam às aulas de música no dia em que eu frequentava a escola. É importante explicar que os bolsistas frequentam esta escola divididos em duplas em

dias diferentes, nos dias em que as turmas assistem às aulas de música no turno da manhã, que são segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras. Durante meu período como bolsista Pibid na Escola Tia Ciata, pude trabalhar com as turmas de todos os anos mencionados, sendo que atualmente trabalho com as turmas do segundo ano e do terceiro ano. No entanto, ressalto que, apesar de o trabalho nesta escola ser diferente, continuei realizando o trabalho de edição de vídeos durante toda a minha permanência no projeto, até os dias atuais.

O primeiro momento da minha experiência lecionando na escola Tia Ciata foi marcado por uma grande insegurança de minha parte. No primeiro semestre como bolsista nesta escola, eu era bastante tímido e tinha dificuldade até mesmo de olhar para os estudantes, e reconheço que os demais bolsistas acabavam por ter mais relacionamento com os estudantes do que eu. Isso foi sendo vencido aos poucos, e as conversas que pude ter com a professora supervisora me ajudaram nesse aspecto. Nos semestres que se seguiram, fui mudando minha atitude em relação às aulas, e passei a me preocupar cada vez mais com o que Candau (2009), discutindo sobre a didática no Brasil, nomeia “dimensão técnica” do processo de ensino-aprendizagem. Essa dimensão faz referência ao processo mencionado como “ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. [...] Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2009, p.15).

Nos semestres seguintes, passei a me preocupar cada vez mais com a maneira através da qual eu estava conduzindo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante as aulas, com a minha performance enquanto professor, e com minhas propostas de atividades – pois eu queria promover um aprendizado musical eficaz para aqueles estudantes, e, para tanto, a minha competência em planejar e executar as aulas era indispensável. No entanto, tinha dificuldades que se relacionavam com minha inexperiência em identificar o conhecimento musical que os estudantes já possuíam e o conhecimento que eles ainda não possuíam, bem como desenvolver objetivos de ensino e de aprendizagem a serem alcançados a partir disso. Uma vez que eu tinha dificuldade em perceber as necessidades dos estudantes, era desafiador estabelecer objetivos, planejar meios para alcançar tais objetivos e avaliar se tais objetivos estavam mesmo sendo alcançados. Nesse aspecto, o trabalho em equipe foi proveitoso para mim, pois pude conversar e debater sobre estes processos com os demais bolsistas e a professora

supervisora, e assim aprender a identificar as necessidades de cada turma, elaborando novos objetivos educativos que seriam buscados.

Foi então que passei a ter mais segurança em minha atuação, e nessa época eu reconheço que me tornei demasiado exigente com os estudantes, especialmente em relação ao comportamento deles durante as aulas. Eu havia conferido à dimensão técnica uma importância tal que acreditava que, não importasse o que acontecesse, eu iria encaminhar a aula da forma que havia planejado com o meu colega bolsista e não iria deixar que os estudantes desviassem o foco da aula ou que tivessem um comportamento não adequado para a aula. Nesse momento, por vezes tomei atitudes indo de encontro aos estudantes em vez de tentar outra abordagem, partindo da ótica deles.

3.1. A experiência com o sexto ano

Isso se tornou um desafio maior quando, alguns semestres depois, passei a trabalhar com a turma do sexto ano. Pude trabalhar com esta turma por um semestre na escola. Os estudantes do sexto ano pertencem a uma faixa etária mais próxima da adolescência – em torno dos onze anos de idade –, e, por isso, é necessário planejar as aulas levando em consideração as especificidades desta faixa etária. A minha experiência com o sexto ano especificamente foi a mais desafiadora, pois percebi que os estudantes nesta faixa etária têm um outro tipo de relação com o professor. Eles muitas vezes enfrentam o professor, e certamente o fizeram comigo, com meu colega bolsista e com a professora supervisora. Neste momento, a dificuldade em identificar o conhecimento musical já construído pelos estudantes e o que eles ainda deveriam construir voltou a ser um ponto central em minhas reflexões, e novamente a insegurança foi um marco para mim. Eu tinha lecionado até então com os anos iniciais do ensino fundamental, com os quais eu podia ter uma linguagem e uma abordagem mais lúdica e infantil, mas a mesma não servia para o sexto ano, devido ao fato de os alunos pertencerem a uma faixa etária mais avançada, o que contribuiu para reforçar minha insegurança. Eu não sabia ainda como estabelecer uma relação eficaz com os estudantes dessa faixa etária, e admito que eu e meu colega tomamos decisões equivocadas ao lecionar para essa turma, deixando de contemplar aspectos importantes das culturas e dos “mundos musicais” (FINNEGAN *apud* ARROYO, 2002, p.99) nos quais aqueles estudantes estão inseridos. Ao mencionar os mundos musicais nos quais os alunos estão inseridos, creio ser de suma importância valorizar o *funk* como manifestação cultural,

uma vez que a grande maioria daqueles estudantes ouviam o gênero musical em questão e estavam inseridos em seu contexto cultural. Reconheço que isso não diz respeito apenas àqueles estudantes com os quais eu estava trabalhando, mas à grande maioria dos estudantes das escolas públicas municipais, o que pude perceber lecionando também em turmas dos outros anos do ensino fundamental. Se tivéssemos seguido uma linha de pensamento voltada para estas questões naquele momento, além de melhorar nosso relacionamento com os estudantes, creio que poderíamos ter tornado as aulas de música mais significativas para eles, promovendo aprendizagens musicais mais significativas. No entanto, a relação entre professores e estudantes nesta situação não melhorou, uma vez que ainda não tínhamos assumido este modo de pensar e atuar na escola.

Essa turma do sexto ano em particular teve problemas de relacionamento com a professora supervisora, e ela enfim decidiu tornar as aulas de música somente teóricas, como um meio para que eles valorizassem as aulas de música como fazíamos anteriormente – buscando sempre trazer atividades musicais e formas de fazer música na prática, além de reflexões sobre gêneros musicais e a cultura brasileira de um modo geral. Nós seguimos esta decisão, e no entanto, observando a situação de um modo geral, o resultado não foi melhor, e eu não me senti confortável de assumir esta postura, uma vez que as aulas de música passaram a ser muito desinteressantes para os estudantes, e a nossa relação com eles tornou-se cada vez mais difícil, à medida que as aulas teóricas seguiam. É importante dizer que ainda houve um trabalho escrito para avaliação dos estudantes, no formato de perguntas e respostas, a partir do conteúdo que havíamos discutido em sala de aula. Ao conferir o resultado do trabalho, percebi que os estudantes não estavam aprendendo realmente aquele conteúdo, e, além disso, estavam levando as aulas de música cada vez menos a sério.

Houve uma aula dessas em específico que me chamou a atenção, porque, depois de tentar ensinar os estudantes a ler música de maneiras equivocadas e demasiado tradicionais, fiz uma experiência com a qual obtive um bom resultado. Havia, em nossos materiais, algumas partituras da música *Ciranda da Bailarina*, de Chico Buarque e Edu Lobo, que seria cantada pelas turmas do terceiro ano em sua apresentação de fim de ano. Aproveitei então este material para exercitar a leitura musical em conjunto com os estudantes, e propus que executássemos juntos o ritmo do *funk* com percussão corporal enquanto fazíamos a leitura da partitura cantando aquela canção. O resultado foi satisfatório para mim, pois com a motivação dada pelo ritmo do *funk* os estudantes

reagiram bem à proposta e estavam, finalmente, fazendo música de um modo significativo para eles. Mais tarde, refletindo sobre essa aula, percebi o quanto é importante ensinar música a partir das experiências musicais dos estudantes. Isso pode parecer um tanto óbvio, mas para mim até então não era.

Depois de uma conversa envolvendo a turma, a professora e os bolsistas, tomamos em conjunto a decisão de voltar a realizar as aulas da maneira que eram feitas anteriormente: focadas na prática através de atividades musicais que levassem a uma discussão sobre música. A essa altura, o ano letivo estava chegando ao fim, e durante as últimas aulas assistimos e fizemos uma discussão com os estudantes sobre o documentário “This is it”, que retrata o processo de produção do último show do cantor Michael Jackson. Foi uma experiência produtiva, pois os estudantes gostavam do cantor, gostavam de música pop, e puderam, através do documentário, perceber como ocorre todo o processo de preparação para um show, todas as dificuldades que envolvem esse processo e os caminhos que o cantor e sua equipe tomaram para vencer tais dificuldades. Essa atividade foi integrada com o show de talentos que foi realizado na escola naquele semestre, do qual muitos dos estudantes haviam participado. Nas discussões, eles puderam refletir sobre a participação deles no show e sobre como se prepararam para o evento, a partir do documentário.

A experiência de lecionar na turma do sexto ano do Ensino Fundamental, com todos os aspectos bons e todas as dificuldades, me fez pensar sobre o que eu entendia por didática e pelo processo de ensino-aprendizagem. Passei a perceber que o que eu entendia por didática não satisfazia plenamente às necessidades encontradas nesta ocasião, pois não melhorou minha relação com os estudantes, e não necessariamente fez com que eles aprendessem mais. Desse modo, considerar a dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem como ponto central de toda a práxis pedagógica não ajudaria a tornar minhas aulas melhores, pois deixaria de levar em consideração aspectos importantes da realidade dos estudantes – como as músicas que eles ouvem no cotidiano deles, o conhecimento musical que eles já desenvolveram em suas vidas, as formas que cada um já se relacionou com o fenômeno musical, seus “mundos musicais” –, de maneira que as aulas fizessem mais sentido para eles. De fato, como Candau (2009) afirma, “se todo processo de ensino-aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem” (CANDAUI, 2009, p.15). A reação dos estudantes ao documentário sobre

Michael Jackson me fez perceber que, mais do que ser apenas um assunto do qual os eles gostem, é preciso estabelecer relações com as experiências vividas por eles para que se crie algum sentido real nas aulas que estamos desenvolvendo. Essa relação foi construída, neste caso, com a experiência que os estudantes tiveram com o show de talentos da escola.

Depois de todas estas experiências, minhas inquietações ainda não estavam resolvidas. Ainda existia para mim a dificuldade em determinar quais eram os conhecimentos musicais que os estudantes já possuíam e os conhecimentos musicais que eles deveriam desenvolver. Essa questão causa em mim um certo incômodo, pois considero não ser de simples solução. E não o é porque, para determinar estes conhecimentos, deve haver um julgamento por parte do docente. Entretanto, tal julgamento pode ser equivocado, se o docente não levar em consideração que o estudante pode demonstrar seu conhecimento de outras maneiras, imprevistas. Posso tomar como exemplo uma atividade simples que sempre fizemos com os estudantes na escola: andar no pulso da música. Certos estudantes, e às vezes boa parte deles, não andam no pulso da música, mas isso não quer dizer que eles *não saibam*, ou não tenham conhecimento relativo ao pulso. Eles podem não estar andando no pulso da música porque não se sentem motivados pela atividade, ou não percebem que aquela atividade pode ser interessante, uma vez que não retrata de maneira nenhuma a realidade deles. Porém, os alunos que não demonstram interesse naquela atividade demonstram, em outros momentos, que têm conhecimento relativo ao pulso. Demonstram isso quando conseguem executar um ritmo pedido, ou quando conseguem cantar juntos alguma canção pedida pelo professor. Sendo assim, reconheço que o docente pode fazer um julgamento errado acerca do conhecimento que o estudante já tem e o que ainda está por desenvolver. Com isso, não quero dizer que o estudante já tenha o conhecimento e a habilidade totalmente desenvolvidos e não precise da mediação do professor. Quero dizer que o professor precisa estar atento às maneiras através das quais os estudantes expressam seus conhecimentos, para não fazer um julgamento equivocado, acreditando que eles não sejam capazes de realizar o que é esperado.

3.2. Integração entre o conhecimento contemplado na universidade e a experiência no Pibid.

Obtive subsídios para lidar com essas inquietações quando cursei as disciplinas de didática e currículo na Escola de Educação na UNIRIO, o que ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2015. Nestas disciplinas, tive contato com uma literatura

que me proporcionou reflexões acerca da prática pedagógica docente. Pude perceber também que esta inquietação que aparecia para mim era uma das questões centrais que são discutidas tanto no campo da didática quanto no campo do currículo, o que me fez entender que não se tratava apenas de algo que eu tinha percebido, mas que era uma questão significativa na Educação.

O contato com os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva (2013) e Vera Candau (2012) me fez atentar especialmente para a questão das relações de poder na educação, evidenciando para mim a dimensão político-social do processo de ensino e aprendizagem. Tal como Silva (2013) afirma, “o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes” (SILVA, 2013, p.120). Além disso, com a leitura de Candau (2012), me aproximei do debate sobre o multiculturalismo e a interculturalidade, e sobre as tensões e desafios presentes na sociedade e na educação, que ocorrem devido às diferenças entre os indivíduos e às relações entre eles, muitas vezes se traduzindo em relações de poder assimétricas. Com Candau (2012), percebi também a importância de uma outra dimensão do processo de ensino e aprendizagem: a dimensão cultural. Esta dimensão do processo de ensino e aprendizagem traz consigo um outro modo de olhar para as práticas educativas, considerando as diversas formas de construção de significados pelas quais diferentes pessoas e grupos sociais inteiros traduzem modos de viver e de se colocar no mundo.

Pensando a partir do contato com o debate sobre o multiculturalismo, uma outra inquietação em particular me ocorreu, que se refere mais especificamente à afinação vocal dos estudantes. Considerar um estudante afinado ou desafinado é algo complexo, pois este julgamento pode ocorrer de forma equivocada, se não forem considerados os aspectos da cultura dos estudantes. Sobreira (2003), no campo da educação musical, apresenta a afinação compreendida em uma perspectiva cultural, não podendo ser caracterizada como um sistema natural e único. Os sistemas de afinação variam de acordo com as culturas e épocas, e mesmo “dentro de uma mesma cultura, como por exemplo a brasileira, podemos notar que a maneira de afinar também pode variar. As inflexões vocais feitas por um cantor de aboio, por exemplo, podem ser consideradas desafinação por um ouvinte urbano” (SOBREIRA, 2003, p.27). Do mesmo modo como afirmo na seção anterior deste capítulo, não considero que o estudante já tenha desenvolvido suas habilidades e não necessite da mediação do professor com relação às alturas das notas musicais. Entretanto, as especificidades das culturas dos estudantes precisam ser observadas, no intuito de não utilizar um padrão de julgamento ou

avaliação não adequado para a realidade deles. A cultura da maioria dos estudantes com que tive contato no projeto Pibid está atrelada a gêneros musicais como o *funk* e o *rap*, nos quais os padrões de afinação são diferentes dos padrões que normalmente são utilizados, mesmo que inconscientemente, para definir o que seria “afinado” e o que seria “desafinado”. Falando sobre isso, Sobreira (2003) afirma que “o termo afinar é usado de maneira mais frequente tomando como modelo a música de influência europeia [...], muito embora o conceito de afinação seja mais amplo” (SOBREIRA, 2003, p. 28,29). Assim sendo, creio que o professor de música precisa ter cuidado ao considerar a questão da afinação em suas aulas, não tomando um padrão como se fosse o padrão único e neutro.

Pude perceber, com o passar do tempo, que as minhas inquietações estavam relacionadas com a dimensão cultural do processo de ensino e aprendizagem, bem como a dimensão político-social, traduzida nas relações de poder entre as pessoas e entre grupos culturais e sociais, na grande maioria das vezes relações de poder assimétricas. Comecei então a compreender que considerar os aspectos da realidade dos estudantes não tinha apenas como finalidade tornar a aula mais prazerosa, mas sim proporcionar processos de aprendizagem significativos para os estudantes. Percebi também que tais processos, dialogando com os saberes dos estudantes, poderiam proporcionar autonomia a eles. Essa noção de aprendizagem se contrapõe fortemente àquela em que os estudantes apenas repetem e executam exatamente o que lhes foi pedido pelo professor. A partir de então pude entender que a questão que eu tinha colocado se referia a certos ideais em educação, que até então eu estava buscando empiricamente. Tais ideais referem-se principalmente à autonomia e à formação crítica dos estudantes. É importante sempre recordar que estes ideais foram expostos por Paulo Freire, importante pensador brasileiro no campo da educação. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) explicita estes ideais ao discutir sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p.24)

Ou seja, o ensino não pode desconsiderar a aprendizagem. O estudante tem o papel central na educação, e um dos objetivos principais do ensino é o de que os

estudantes ultrapassem seus limites, que eles possam ir além daquele conteúdo que está sendo abordado na aula e que possa construir seu conhecimento. Desse processo resultam indivíduos mais autônomos e mais conscientes, que não necessariamente aceitam passivamente tudo o que lhes é apresentado, o que acontece no tipo de ensino chamado por Freire (1996) de “ensino bancário” (FREIRE, 1996, p. 25).

À medida em que fui entrando em contato com a obra destes e de outros autores na universidade – como Peter McLaren e Catherine Walsh, por exemplo –, fui modificando meu modo de pensar sobre educação e minha forma de atuar no Pibid. Desde a experiência anterior com o sexto ano, não pude trabalhar novamente com estudantes desta faixa etária. Contudo, estas reflexões serviram de base também para a minha atuação com os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. Passei a valorizar mais os diferentes modos de se expressar dos estudantes, e também a problematizar os conhecimentos. Passei também a tentar compreender as relações que ocorriam no processo educacional de outra forma, considerando questões da relação com o Outro – relações de alteridade – de forma a não conferir ao Outro uma posição subalterna, confinando-o a uma posição marginal nas relações de poder, tal como McLaren (1999) aponta ao desenvolver a ideia de pedagogia crítica, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

No período que se sucedeu a experiência com o sexto ano, voltei a atuar mais especificamente com o primeiro ano e com o segundo ano, por um semestre, e depois com o segundo ano e com o terceiro ano por um ano inteiro. Assim, neste período, pude trabalhar com as mesmas turmas, pois estive com o primeiro e com o segundo ano no segundo semestre do ano de 2015 e com o segundo e o terceiro durante o ano inteiro de 2016. O ano de 2016 em especial foi o ano mais significativo para mim no Pibid, pois pude buscar os ideais mencionados acima de forma mais clara e consciente.

O início do ano letivo de 2016 na escola Tia Ciata foi marcado por uma preocupação, da parte da professora de música e do grupo de bolsistas do projeto Pibid, relativa ao fato de muitos dos alunos terem mostrado rejeição à sua cor de pele negra. Isto nos levou, como grupo, a planejar as aulas de música como meio para a valorização da cultura afro-brasileira. Este movimento começou por um intenso processo de pesquisa, no intuito de colher o máximo de material que conseguíssemos sobre a cultura afro-brasileira. Pesquisamos histórias, canções, jogos e brincadeiras de roda, e gêneros populares da música brasileira de origem ou de influência africana. A partir disto, as aulas foram feitas não apenas como um modo de valorizar a cultura afro-brasileira, mas

também na perspectiva de problematizar questões relativas às relações de poder assimétricas, como por exemplo o racismo. Desenvolver esta problemática em turmas do segundo e terceiro ano foi um desafiador pois era necessário que a mesma fosse apresentada com uma abordagem mais infantil, diferentemente do que poderia ser feito com uma turma do sexto ano, mas que ainda sim tivesse profundidade.

Eu e minha colega bolsista, no primeiro semestre do ano de 2016, apresentamos algumas histórias com temáticas africanas e afro-brasileiras, introduzindo alguns mitos que compunham a cultura brasileira a partir da influência africana. Algumas das histórias mencionavam orixás, e tudo foi desenvolvido de forma a perceber a grande importância que os negros tiveram para a formação da cultura brasileira. A professora supervisora tinha apresentado aos estudantes, no início do ano, a história “Benedito”, que, apenas com imagens, mostra o desenvolvimento de um menino negro que entra em contato com um tambor ainda enquanto bebê. Aos poucos, Benedito cresce e, praticando a música com o tambor, confere significado sua vida, tornando-se participante da festa do congado, uma importante manifestação cultural popular brasileira. As reações dos estudantes às histórias foram boas e pudemos perceber que seu interesse foi crescente em relação ao tema.

O ponto alto de nossas aulas com esta temática foi, sem dúvidas, quando minha colega bolsista na época trouxe um *rap* para ser ouvido e gerar uma discussão com os estudantes sobre racismo e preconceito. O *rap* é de Mc Soffia, que já era conhecida por muitos dos estudantes e pertence a uma faixa etária muito próxima deles, o que contribuiu para que eles se identificassem e se interessassem ainda mais pelo tema. A letra do *rap* é bastante crítica e fala no sentido de dar voz, de empoderar, sobretudo as meninas negras. O *rap* chama-se “Menina Pretinha”, e sua letra é transcrita a seguir.

Menina Pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha.
 Devolva minhas bonecas
 Quero brincar com elas
 Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?
 Vou me divertir enquanto sou pequena
 Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
 Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor
 Africana, como a história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor.
 O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
 Canto rap por amor, essa é minha linha
 Sou criança, sou negra
 Também sou resistência
 Racismo aqui não, se não gostou, paciência.

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>)

Este *rap* foi muito bem aceito pelos estudantes, que se motivaram inclusive a dançá-lo em sala de aula. Muitos deles sabiam dançar no estilo da música, e as aulas com este tema se desenvolveram muito bem. A partir disso, utilizamos então a letra da música de Mc Soffia para desenvolver com os estudantes uma série de discussões que levavam em consideração toda a problemática das relações de poder que fazem parte das discussões sobre o multiculturalismo, como podemos ver tanto em McLaren (1999) quanto em Candau (2012) e Walsh (2009). Vale lembrar, neste ponto, que apenas valorizar diferentes culturas no intuito de propor o respeito entre elas não é suficiente. É preciso ter presente a realidade das assimetrias nas relações de poder, que se apresentam socialmente na forma de distintas atitudes, representadas pelo racismo e outras formas de segregação baseadas nas relações de diferença entre pessoas e grupos sociais. A discussão sobre a letra deste *rap* trouxe para os estudantes toda esta dimensão, e podemos dizer que eles se mostraram interessados na discussão. É claro que alguns mostraram-se mais interessados do que outros, mas se considerarmos de um modo mais geral, o resultado desta atividade foi bastante proveitoso. Pudemos falar com os estudantes sobre os griôs, contadores de história africanos responsáveis pela manutenção e disseminação da história oral nos diferentes povos africanos; e sobre as bonecas de pano Makena, que remetem a cultura africana.

Mais tarde neste ano, eu e minha colega bolsista planejamos também uma aula com o ritmo do ijexá, fazendo atividades de percussão corporal em grupo, e outra com o ritmo do maracatu, que foi mais voltada para a dança. Todas estas atividades culminaram na apresentação do fim de ano, nas quais os estudantes cantaram o *rap* “Menina Pretinha” e também cantaram a música “Shimbalaiê” de Maria Gadú, executada como um maracatu. Assim, conseguimos levar esta temática até o fim do ano, com boas respostas por parte dos estudantes, que se mostraram muito interessados no tema.

3.3. Pensando para além das experiências

A partir de todas as experiências mencionadas neste capítulo, em conjunto com os conhecimentos contemplados na universidade, com o amplo debate sobre o multiculturalismo apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, penso que as inquietações e reflexões apontam para uma série de elementos que devem ser considerados também ao se pensar em educação musical, e não somente em educação

de um modo mais geral. Estas ideias estão profundamente ligadas com as concepções de *multiculturalismo crítico*, trazida por McLaren (1999), e de *interculturalidade crítica*, trazida por Candau (2012c) e Walsh (2009).

Analisando as experiências descritas neste capítulo, podemos afirmar que as dificuldades e desafios que encontrei no decorrer do meu trajeto no Pibid extrapolam apenas a dimensão técnica do processo de ensino e aprendizagem, bem como são mais complexas do que dificuldades de relacionamento com estudantes. Tais dificuldades relacionam-se às diferenças socioculturais presentes na escola, no centro de todo o processo educativo, englobando professores e estudantes. Dessa forma, temos as dimensões cultural e político-social dos processos de ensino e aprendizagem cada vez mais visibilizadas. Por isto, o título deste trabalho reconhece os desafios como “desafios multiculturais”.

Mais do que valorizar apenas as diferenças e apresenta-las de modo essencialista, é necessário problematizar tais diferenças no contexto das relações de poder que ocorrem no meio social. Neste sentido, um dos desafios, como Candau (2012b) bem coloca, é o de superar práticas educativas monoculturais e padronizadoras na escola. Disto decorre a necessidade de valorização da cultura dos estudantes, uma vez que esta valorização não apenas torna as aulas mais prazerosas, mas auxilia na produção de significados efetivos para os estudantes, tornando os processos de aprendizagem mais significativos para os estudantes.

Para que isto seja possível, é preciso ressignificar o papel do docente na escola. McLaren (1999) e Candau (2012b) apontam para isto ao indicarem, cada um a seu modo, que os educadores participam da formação das identidades de seus estudantes, de suas subjetividades. Assim, é preciso considerar o educador como agente sociocultural e a escola como local privilegiado de produção de cultura, de significados que influenciam diretamente na formação dos estudantes.

A concepção de conhecimento que é considerada no meio educacional, nesse sentido, também precisa ser ressignificada. Os debates sobre multiculturalismo, interculturalidade e decolonialidade trazidos por McLaren (1999), Candau (2012a; 2012b; 2012c) e Walsh (2009) se relacionam com um modo diferente de pensar o conhecimento, como algo que se relaciona com as experiências das pessoas e é sempre relativo, não sendo algo universal e neutro. Esta noção de conhecimento como algo universal e neutro, que tende a se relacionar com uma prática educativa etnocêntrica e monocultural, se relaciona ao que Walsh (2009) chama de “colonialidade do saber”

(WALSH, 2009, p.15). Dessa forma, é preciso considerar o conhecimento como “uma construção histórica, plural, complexa, dinâmica e em contínuo processo de reelaboração e ressignificação” (CANDAU, 2012b, p. 72).

É nesta perspectiva, de modificar a forma de pensar estes elementos presentes na educação e também na educação musical, que busquei, no decorrer deste capítulo, discorrer e refletir sobre as experiências vividas no contexto do projeto Pibid de música da UNIRIO. Estas reflexões são importantes no processo de formação docente, pois levam o futuro educador a pensar sobre formas de atuação em educação que sejam mais adequadas para as realidades dos estudantes, buscando sempre, conforme explicita McLaren (1999) ao tratar da pedagogia crítica, “as exigências de um mundo justo” (MCLAREN, 1999, p.103). Entretanto é preciso ter em mente a noção de “justiça” com a qual se está trabalhando, que também está em constante modificação, e precisa considerar as experiências de opressão que diversos grupos sociais sofrem em variados contextos. É evidente que o educador não pode querer mudar sozinho toda a realidade de opressão que existe no meio social, mas, através de suas práticas educativas, ele pode oferecer meios de alterar os aspectos desta realidade aos poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei refletir a partir de minhas experiências no projeto Pibid de música da UNIRIO, tentando também articular questões relativas ao debate sobre o multiculturalismo e suas implicações sociais. Considero que os desafios que pude perceber no meu processo de formação docente são compartilhados por outros estudantes de licenciatura em música. Estes desafios nos levam a refletir sobre nossa futura atuação como professores, e nos levam a repensar e ressignificar as práticas educativas que iremos promover quando estivermos no contexto da escola básica como professores licenciados.

Creio ser importante ressaltar dois pontos específicos da pesquisa empreendida com minhas experiências com a docência neste processo de formação. Em primeiro lugar, destaco a ressignificação do papel do educador, que deve ser entendido como um agente sociocultural, que participa da formação das subjetividades dos estudantes e que produz, em conjunto com eles, formas de significação do mundo, que se relacionam diretamente com a cultura. Em segundo lugar, destaco a necessidade de o educador se relacionar mais profundamente com as culturas de seus estudantes, no intuito de ter um ponto de partida para promover processos de ensino e de aprendizagem que sejam mais significativos, de modo que os estudantes encontrem resultados destes processos em suas vidas de alguma forma.

Em consonância com os dois pontos destacados, também considero a importância de construir um currículo musical em conjunto com os estudantes, o que pode conferir a eles uma posição diferente no jogo das relações de poder assimétricas. Como o currículo faz parte da formação das subjetividades dos sujeitos, creio que não haja nada mais justo do que conferir aos estudantes uma maior participação na definição do mesmo. Com isso, não quero dizer que o currículo deva ser elaborado de qualquer forma. Ao contrário disso, o currículo deve ser constantemente discutido, debatido, buscando conceber o todo daquele grupo que está junto nos processos educativos como um “todo difícil”, e não como um “todo simples”. Estes ideais são aqueles referentes ao outro modo de se pensar a “totalidade”, como foi exposta no primeiro capítulo deste trabalho, através dos pensamentos de McLaren (1999).

Neste contexto, creio que as questões trazidas no debate sobre o multiculturalismo trazidas por McLaren (1999), Candau (2012) e Walsh (2009), podem trazer outras formas de compreensão das dificuldades encontradas nas experiências com as práticas educativas vivenciadas no projeto Pibid. Os elementos teóricos trazidos por estes autores podem orientar as práticas educativas também em música, buscando

relações entre docentes e estudantes que tenham mais equidade, e que considerem a pluralidade, a diversidade e as diferenças presentes na sala de aula sem desconsiderar os aspectos problemáticos e as dificuldades presentes nas relações de diferença que ocorrem na sala de aula bem como na sociedade de modo mais amplo. Dessa forma, as práticas educativas se distanciam de tendências monoculturais e padronizadoras.

Julgo ser necessário ressaltar também neste ponto a importância do Pibid como um projeto que permite um contato mais intenso com a escola pública no processo de formação docente. Este projeto precisa ser valorizado e considerado um elemento importante na formação de professores no Brasil. Afirmo isso pois especificamente no meu caso o projeto foi importante para que em mim surgisse e aumentasse a vontade de ser educador.

Observando novamente os objetivos deste trabalho, considero que o trabalho conseguiu alcançar um nível profundo de reflexão tanto sobre a questão da transposição didática quanto sobre a questão da formação docente neste contexto, pensando a escola pública como um espaço de formação em conjunto com a universidade. Estas reflexões podem servir de apoio a outros estudantes de licenciatura em música, através de debates com reflexões como as que foram feitas neste trabalho, e trocas de experiência que podem ser realizadas entre os licenciandos, os professores universitários e os professores da escola básica, gerando novas reflexões sobre a formação docente e sobre a docência de um modo geral. Estes debates são importantes pois podem fazer surgir novas questões e novos problemas ainda não identificados ou percebidos.

Como possíveis desdobramentos desta pesquisa, considero a possibilidade de realizar um estudo das experiências de outros bolsistas, relacionando-as com a minha, e buscando encontrar outros pontos de reflexão e de implicações práticas. Considero também a possibilidade de entrar mais profundamente no debate sobre a educação intercultural na América Latina, buscando as relações deste debate com o campo da Educação Musical, bem como pesquisar sobre a influência do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) na educação musical no Brasil, e sobre a relação do debate sobre a educação intercultural na América Latina com o FLADEM. Nesta perspectiva, a perspectiva da decolonialidade também pode ser contemplada, no intuito de trazer novas possibilidades de se pensar no campo da educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, 2005, p. 65-72.

ALMEIDA, Cristiane. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2006, p.99-103.

_____. Diversidade cultural e formação de professores de música: um estudo com licenciandos. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007, p. 1-10.

_____. Educação musical e diversidade: aproximações. **Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 1, 2012, p. 73-90.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 5, 2000, p. 13-20.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.13, n. 20, 2002. p. 95-121.

BATISTA, Leonardo Moraes. Diversidade cultural e ensino de música na educação básica: ampliando conhecimento e saberes na formação continuada de professores. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. **Anais...** Natal: Escola de Música da UFRN, 2015.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. – 29 ed. – Petrópolis: Vozes, 2009, p. 13-24.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 19-54.

_____. O educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012b, p. 55-80.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012c, p.107-138.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.21, 2009, p. 84-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão cultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, 2006, p. 125-131.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 19, 2008, p. 121-128.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 15, 2006, p. 101-107.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Reflexões acerca do ensino de música escolar: trabalhando com multiplicidades. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011, p. 264-267.

MIGON, Cristiane Abreu; NOGUEIRA, Monique Andries. Contribuições da pedagogia crítica para a educação musical brasileira: por uma apreciação musical multi/intercultural. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. **Anais...** Natal: Escola de Música da UFRN, 2015.

MIRANDA, Cláudia; CAVALCANTI, Elizabeth C. Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. **Trabalhos apresentados no XVI ENDIPE**, Campinas: Junqueira & Marin, 2012, p. 4618-4630.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; PEREIRA, Marcelo Fernandes. Considerações sobre o uso da música erudita na educação básica. In: XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2012, p. 788-795.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 14, 2006, p.25-33.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, 2005, p. 7-16.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, 2006, p.35-43.

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

RIBEIRO, Sônia Teresa da Silva. Manifestações multiculturais em espaços escolares: o estágio de música apreendido como momento aberto de fronteiras. In: XVIII Congresso

da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2008, p. 54-58.

SÁ, Fabio do Carmo de; LIMA, Maria José Chevitarese de Souza. Complexidade e diversidade de olhares em projeto de extensão universitária com foco em educação musical no município de mesquita, RJ. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011, 374-380.

SANTIAGO, Renan. Identidade cultural e diversidade: uma reflexão sobre a formação de professores de música. In: XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2015.

SANTOS, Regina Marcia; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Marcia (org). **Música cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. – 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.20, 2012, p.93-104.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 21, 2013, p. 51-62.

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

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Desafinação Vocal**. – 2 ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.