



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS- IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

IGOR VIANA MONTEIRO

**O DESABROLHAR DOS CAJUZINHOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVA COM
INSTRUMENTOS MÚSICAIS COMO ABORDAGEM MULTICULTURALISTA**

APARECIDA DE GOIÂNIA - GO

DEZEMBRO, 2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☒ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Igor Viana Monteiro

Matrícula: 20211090120113

Título do Trabalho: O DESABROLHAR DOS CAJUZINHOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVA COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS COMO ABORDAGEM MULTICULTURALISTA

Autorização - Marque uma das opções

- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 01/01/2024 (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aprovada em Goiânia, 03/05/2023
Local Data

Igor Viana Monteiro

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

IGOR VIANA MONTEIRO

**O DESABROLHAR DOS CAJUZINHOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVA COM
INSTRUMENTOS MUSICAIS COMO ABORDAGEM MULTICULTURALISTA**

Artigo para o Exame de Trabalho de Conclusão, acompanhado de Proposta Pedagógica, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Artes.

Orientador(a): Prof. Ms.: Éliton Perpetuo Rosa Pereira

APARECIDA DE GOIÂNIA -GO

DEZEMBRO, 2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - Rede PROFARTES
ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14 horas, no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, situado na Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd 1, Lt 1-A, Parque Itatiaia, na cidade de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de IGOR VIANA MONTEIRO, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autor do trabalho intitulado **"O desabrolhar dos cajuzinhos: a educação musical coletiva com instrumentos musicais como abordagem multiculturalista"**. A banca foi composta pelos seguintes membros: Prof. Me. Eliton Perpetuo Rosa Pereira; Prof. Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral, Profª. Dra. Gilka Martins de Castro Campos, Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa, sob a presidência do primeiro. Após a apresentação do trabalho, tendo sido o autor arguido pela Banca Examinadora, o aluno foi considerado APROVADO, com algumas sugestões e correções solicitadas pelos membros da banca, as quais serão consideradas ante a entrega do texto final.

Encerra-se a presente sessão às 16 horas. Eu, Prof. Me. Eliton Perpetuo Rosa Pereira, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pelo discente.

(assinado eletronicamente)
Prof. Me. Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Presidente da Banca - Orientador (IFG)

(assinado eletronicamente)
Prof. Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Membro Interno (UFG)

(assinado eletronicamente)
Profª. Dra. Gilka Martins de Castro Campos
Membro Externo (UFG)

(assinado eletronicamente)
Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)
Igor Viana Monteiro
Discente do Mestrado Profissional em Artes

Documento assinado eletronicamente por:

- Igor Viana Monteiro, 20211090120113 - Discente, em 14/12/2022 15:17:50.
- Gilka Martins de Castro Campos, Gilka Martins de Castro Campos - Outros - Ufg (01567601000143), em 14/12/2022 14:53:13.
- Valeria Fabiane Braga Ferreira Cabral, Valeria Fabiane Braga Ferreira Cabral - 234910 - Professor de artes visuais no ensino superior (artes plásticas e multimídia) - Ufg (01567601000143), em 13/12/2022 21:03:54.
- Cristiano Aparecido da Costa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/12/2022 15:35:38.
- Eliton Perpetuo Rosa Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/12/2022 15:34:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 12/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 355632

Código de Autenticação: be4cea0659



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755

Sem Telefones cadastrados

O DESABROLHAR DOS CAJUZINHOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVA COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS COMO ABORDAGEM MULTICULTURALISTA

Igor Viana Monteiro

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida e apresentada como requisito para a conclusão no Mestrado Profissional em Artes. Optamos por uma proposta pedagógica acrescida de artigo científico, artigo este que se vale da metodologia multidimensional e lança mão da pesquisa narrativa autobiográfica, documental. O desenvolvimento da proposta pedagógica, portanto, mostra-se como procedimento metodológico, rompendo, destarte, com a ideia de produção fragmentada do conhecimento. A fim de compreender quais estratégias pedagógicas deve-se lançar mão para assegurar uma educação musical multiculturalista, esta pesquisa objetiva elaborar uma proposta educativo musical com base no multiculturalismo, a partir de uma perspectiva crítica. Deste modo, propusemos, assente na Abordagem Triangular, a criação de dois *e-books* para a Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais, voltados para o ensino de música na educação básica. Ademais, a elaboração do material tomou como referência os direcionamentos pedagógicos presentes em um projeto de música intitulado Cajuzinhos do Cerrado e nas minhas experiências vividas enquanto Educador Musical. A pesquisa se justifica na necessidade de investigar sobre a temática em questão, haja vista o reduzido número de pesquisas na área da Educação Musical Multicultural, sobretudo no que concerne as metodologias coletivas de ensino de instrumento, tencionando contribuir para a ação pedagógica de outros educadores. Ante o apresentado, considera-se que a abordagem musical multiculturalista está intrinsecamente relacionada a ação pedagógica do corpo docente e que, portanto, deve valer-se de medidas pedagógicas que tornem a ação pedagógica efetiva.

Palavras chave: Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais; Educação Musical; Multiculturalismo; Cajuzinhos do Cerrado; Proposta Pedagógica.

RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación desarrollada y presentada como requisito para completar el Máster Profesional en Artes. Optamos por una propuesta pedagógica más un artículo científico, un artículo que utiliza una metodología multidimensional y hace uso de la investigación narrativa autobiográfica y documental. El desarrollo de la propuesta pedagógica, por lo tanto, aparece como un procedimiento metodológico, rompiendo así con la idea de producción fragmentada de conocimiento. Con el fin de comprender qué estrategias pedagógicas deben utilizarse para garantizar una educación musical multiculturalista, esta investigación pretende desarrollar una propuesta educativa musical basada en el multiculturalismo desde una perspectiva crítica. Así, propusimos, basándonos en el Enfoque Triangular (Abordagem Triangular), la creación de dos *e-books* de Educación Musical Colectiva con Instrumentos Musicales, destinados a la enseñanza de la música en la educación básica. Además, la elaboración del material tomó como referencia las orientaciones pedagógicas presentes en un proyecto musical llamado Cajuzinhos do Cerrado y en mis experiencias como educador musical. La investigación se justifica por la necesidad de investigar el tema en cuestión, dado el escaso número de investigaciones en el área de la Educación Musical Multicultural,

especialmente en lo que se refiere a las metodologías colectivas de enseñanza de instrumentos, con la intención de contribuir a la acción pedagógica de otros educadores. A la vista de lo expuesto, se considera que el enfoque musical multiculturalista está intrínsecamente relacionado con la acción pedagógica del profesorado y que, por tanto, debe hacer uso de medidas pedagógicas para que la acción pedagógica sea efectiva.

Palabras clave: Educación Musical Colectiva con Instrumentos Musicales; Educación Musical; Multiculturalismo; Cajuzinhos do Cerrado; Propuesta Pedagógica

1 Introdução

A sociedade tem se modificado constantemente. Dentre as várias mudanças sociais podemos destacar a valorização das várias identidades culturais, sobretudo aquelas que foram mantidas afônicas durante um longo período. Os grupos marginalizados têm ganhado cada vez mais poder político e notoriedade social e a busca por uma sociedade mais justa e equânime tem crescido, interferindo diretamente nos debates políticos, no cenário educacional e, por conseguinte, na ação pedagógica dos educadores que se juntam a esse movimento.

Segundo Hall (1997):

No século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvidas, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. (p. 17)

Através da proposição do diálogo entre diversas culturas e identidades culturais, a educação assume importante papel no que concerne a superação de preconceitos e na valorização das variadas identidades, a fim de possibilitar novas experiências e o convívio respeitoso entre os sujeitos inseridos na sociedade, esmorecendo a prática reprodutivista de um sistema que hipervaloriza determinadas culturas e grupos em detrimento de outros.

Em virtude disso, o multiculturalismo passa a demarcar seu território, de maneira mais intensa, nas práticas docentes e nas pesquisas acadêmicas, pois o conhecimento sobre cultura “é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Por compreendermos o multiculturalismo como “um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642), proporcionando espaços adequados de escuta, compreensão e manifestação das minorias e dos grupos marginalizados e aliados socialmente e historicamente, torna-se importante analisar e pesquisar sobre de que maneira a educação musical, a partir de uma abordagem multiculturalista, pode contribuir para o desenvolvimento social.

Neste sentido, a escola se mostra como território propício para o desenvolvimento da Educação Musical Multicultural, e de maneira mais específica, para desenvolver a Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais (EMUCIM) e a partir desta, trabalhar a diversidade, as

diferenças e as problemáticas emergentes na sociedade, seguindo a perspectiva multiculturalista, considerando que a instituição escolar abriga diversas identidades culturais.

Embora a terminologia Ensino Coletivo de Instrumento Musical seja mais comumente utilizada, Barbosa (2020) alerta que o termo “ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) pressupõe um processo didático focado no ensino de instrumento” (p. 43) e por esta razão, optamos por utilizar a nomenclatura Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais, proposta pelo mesmo pesquisador, por se tratar de um trabalho musical mais amplo, que objetiva ir além da apropriação de elementos técnicos musicais, possibilitando o trabalho multiculturalista. Para melhorar a compreensão do texto, alertamos que ambas nomenclaturas estão relacionadas a metodologias coletivas de ensino de instrumento.

Notamos, dentro do âmbito das metodologias coletivas de instrumento, a prática da simples diversificação do repertório como caminho para englobar diversas culturas e construir uma ação pedagógica multiculturalista, não excludente e não hierarquizante. Entretanto, este uso indiscriminado de um repertório múltiplo assevera uma ação pedagógico musical multiculturalista? O que ocorre é um trabalho musical focado na apropriação de elementos técnicos musicais a partir de uma variedade de canções, representados, até mesmo, em parte dos métodos de ensino coletivo, onde “com raras exceções, eles focam, ou mesmo se limitam, à: 1) técnica instrumental, 2) leitura da escrita musical, 3) prática de conjunto e 4) realização de concertos.” (BARBOSA, 2020, p. 43)

É oportuno mencionar que a ausência da abordagem multiculturalista na ação pedagógica dos docentes, ou até mesmo uma abordagem perfunctória, pode criar, manter ou fortalecer a hierarquização cultural dos grupos dominantes sobre os demais grupos, originando “fenômenos sociais negativos, tais como preconceitos, racismos, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, *bullies* etc., visto que a escola é parte da sociedade e expressa o *status quo* desta.” (SOUSA, 2015, p.33)¹

A EMUCIM, por sua vez, traz no cerne de suas concepções, características correlatas à democratização do acesso ao ensino da música, bem como à formação integral do estudante e sua transformação social. Mostra-se como uma abordagem metodológica capaz de trabalhar as questões culturais/musicais para além da apropriação de elementos específicos da música, caracterizando-se como um ensino transdisciplinar, relacionando-se com o pluralismo e a multiplicidade cultural presente na sociedade, sejam eles relacionados a gênero, raça, sexualidade, religiosidade e outros, isto é, torna-se uma abordagem multiculturalista, ao passo que os educadores conseguem abordar em

¹Compreendemos o conceito de cultura conforme os pensamentos de Silva (1999) ao expor que: “os Estudos Culturais concebem cultura como um campo de luta em torno d significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (p. 133-134)

sua prática docente, de maneira efetiva, esta diversidade cultural presente na sociedade (PENNA, 2005, p. 15)

Nesta perspectiva, a partir da experiência vivida em um Projeto de ensino de instrumento musical na escola regular intitulada “Cajuzinhos do Cerrado”, aspiramos elaborar uma proposta educativo musical de ensino de violino voltada para a educação básica. Essa proposta tem como o objeto da pesquisa o ensino coletivo de violino como uma estratégia possível para uma ação pedagógico musical multiculturalista. Ademais, tenciona-se contribuir para a área das metodologias coletivas de ensino de instrumento, bem como preencher uma brecha no campo da Educação Musical Multicultural, pois Sousa e Ivenicki (2016) explicitam através de sua pesquisa que “a área do multiculturalismo e da diversidade cultural relacionada às discussões da educação musical ainda tem sido pouco contemplada por estudos acadêmicos.” (p. 67)

Para isto, levamos a cabo uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos de pesquisadores e pesquisadoras da área de educação musical, precipuamente estudos realizados na área do ECIM e EMUCIM, ambicionando identificar pesquisas que abordassem a temática e que correlacionassem a metodologia de ensino coletivo com o multiculturalismo.

Inicialmente, utilizamos como fonte de pesquisa na área da educação musical os exemplares da revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); recorreremos também a todos os Anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), por se tratar do maior evento nacional com a temática específica sobre ECIM. Nesta revisão bibliográfica constatamos que, dentre os artigos encontrados nas Revistas da ABEM, nenhum faz relação entre a metodologia de ensino coletivo e o multiculturalismo. Já nos anais do ENECIM foram encontrados 5 artigos que fazem menção explícita do termo ‘multiculturalismo’, todavia, 3 destes artigos não possuem relação com a metodologia de ensino coletivo, pois esta edição do ENECIM, edspecificamente, ocorreu em conjunto com o Congresso Nacional da ABEM, no ano de 2010, o que possibilitou a publicação de trabalhos com temáticas diversas dentro da educação musical. Os dois últimos artigos foram publicados na VI e VII edições do ENECIM. Entretanto, nenhum deles desenvolve estudo sobre a metodologia de ensino coletivo como possibilidade para uma abordagem multiculturalista. Logo, vale ressaltar que a pesquisa não se limitou a estes bancos de dados a fim de tornar a pesquisa mais ampla.

2 A abordagem multiculturalista na Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais

Sabemos que a formação integral, o respeito, a colaboração, a valorização dos contextos dos estudantes, utilização de repertório variado, a criticidade, a democratização ao acesso ao ensino da música, autoestima, (re)construção da identidade cultural são algumas características encontradas na

metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Talvez por esta razão, Pereira (2020) em sua pesquisa sobre as concepções pedagógicas brasileiras da educação musical tenha inserido o ECIM como uma metodologia da segunda metade do século XX que possibilita a abordagem multiculturalista.

Outrossim, segundo os estudos de Monteiro (2013) sobre o professor Alberto Jaffé, que desenvolveu sua metodologia de ensino coletivo de cordas, podemos considerar, a partir destas mesmas características, o ECIM como um Método Ativo, que cronologicamente se encontra em momento diferente da abordagem multiculturalista, mas que não se anulam, pelo contrário, dialogam. Destarte, essas pesquisas servem de dados para corroborar com o que aponta Libâneo (1985) ao afirmar que “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação.” (p. 5)

Debruçar-nos-emos, nesse momento, sobre uma análise voltada para a EMUCIM correlacionando-a com o multiculturalismo, considerando os benefícios dessa abordagem e suas possíveis problemáticas.

2.1 Tateando as questões da área

A constituição das aulas de instrumentos musicais de maneira coletiva já denota um caráter multicultural, tendo em vista que em um mesmo grupo se encontram sujeitos com identidades culturais diversas, compartilhando o mesmo espaço, convivendo com as diversidades do coletivo, tornando evidente a multiculturalidade presente nesse *locus*. Tencionando atender as idiosincrasias presentes na turma e considerando o contexto de cada um dos estudantes, alguns educadores musicais utilizam um repertório diverso em suas aulas, envolvendo músicas folclóricas, eruditas, populares e de outras culturas.

Neste sentido, Sousa e Ivenicki (2018) referenciam Santiago e Monti (2016) ao trazerem em sua pesquisa cinco parâmetros que direcionam uma Educação Musical Multicultural:

- 1) Valorização da musicalidade dos estudantes e da comunidade onde a escola está situada, incluindo músicas populares e midiáticas; 2) Negociação do repertório entre discentes e docentes, de modo tal que os gostos pessoais do professor não determinem sozinhos a escolha do repertório; 3) Ampliação da musicalidade dos estudantes; 4) Posicionamento crítico diante de questões que fogem, a priori, do aspecto musical (raça, gênero, sexualidade etc.), quando estas tensionarem o repertório ensinado; 5) Adoção de um currículo flexível, adaptável às necessidades dos estudantes, incluindo nisso, ações de combate a racismos, discriminações e bullying. (SOUSA; IVENICKI, 2018, p. 448 e 449)

Os três primeiros pontos são os mais comuns de serem percebidos nas ações pedagógicas dos educadores musicais que trabalham com ECIM e/ou EMUCIM, em que através de diálogos e diagnósticos dos estudantes, planeja-se o repertório a ser trabalhado, elementos técnicos/musicais a

serem abordados e o desenvolvimento de musicalidade. Já os dois últimos pontos ainda não estão tão presentes em parte das ações pedagógicas dos professores que optam por trabalhar com a metodologia de ensino coletivo, talvez por exigir maior conhecimento e por não haver sido parte de sua formação inicial nas Instituições de Ensino Superior nos cursos de licenciatura.

No tocante à formação dos professores de música, Almeida (2007) considera que o tema da diversidade cultural tenha conquistado espaço entre as discussões nas políticas públicas, pesquisas e práticas pedagógicas, pois tal temática ainda se mostra insuficiente na formação dos professores de música. Almeida (2007) alega também que sua pesquisa demonstrou uma brecha entre os professores formadores e o tema da diversidade cultural, fator que corrobora a manutenção das práticas pedagógicas tradicionais. Ademais, as práticas diferenciadas inseridas no corpo docente aparentam ser posturas pedagógicas isoladas e pessoais.

Seguindo a análise sobre o uso do repertório musical na perspectiva multicultural, cabe mencionar a existência de alguns autores que defendem uma concepção multiculturalista da educação musical a partir do simples uso diversificado de repertório; essa concepção é intitulada como *World Music*. Nela, são ensinados os conteúdos musicais a partir do contato com músicas populares, eruditas e de outras culturas. (SOUSA; IVENICKI, 2016).

O uso de repertório diverso oportuniza o trabalho multiculturalista a partir da diversidade cultural ali empregada, no entanto, torna-se oportuno questionar se apenas o uso do repertório, alheio a um processo de construção de conhecimento reflexivo e crítico sobre o seu uso é suficiente para caracterizar tal ação pedagógica como multiculturalista.

Essa concepção recebe críticas, pois alguns pesquisadores defendem que a abordagem multiculturalista deve ir além do simples uso diversificado do repertório e que não deve ficar isento de uma perspectiva crítica, pois o multiculturalismo tem o papel de combater a hierarquização cultural, preconceitos, racismos, xenofobias, intolerâncias, etc. Para esta pesquisa, é fundamental considerar a perspectiva crítica mencionada como uma ação de apreciação e análise consciente de uma conjuntura social, política e/ou histórica.

Valer-se de repertório diversificado sem adentrar nos problemas sociais de maneira crítica e reflexiva é suficiente para modificar o *status quo*, ou servirá de instrumento para caucionar os problemas existentes, propiciando que avancem e tomem ainda mais corpo?

Se o processo de educação musical reflete, refina e incorpora valores culturais, - se educação musical funciona como cultura – então a educação musical também pode ter o potencial de mudar atitudes e comportamentos preconceituosos.

Antes de tal ação ser possível, entretanto, a educação musical precisa de um sentido claro de seu destino multicultural. Questões do tipo como chegaremos lá? Só podem ser respondidas se resolvermos primeiro a questão mais difícil: para onde queremos ir? (ELLIOTT, 2018, p. 28)

A fim de corroborar com as reflexões apresentadas até o momento, observaremos os dois últimos pontos da pesquisa de Sousa e Ivenicki (2018) no que tange ao posicionamento crítico para além dos conhecimentos musicais e a flexibilização do currículo, visando combater os preconceitos e discriminações existentes e emergentes na sociedade.

A educação musical coletiva com instrumentos musicais promove o equilíbrio entre uma abordagem pedagógica essencialista² e contextualista. Na visão essencialista, sua prática é caracterizada por meio do contato dos estudantes com elementos específicos da música e, por conseguinte, com elementos técnicos do instrumento musical o qual está aprendendo.

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino da arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. (PENNA, 2006, p. 37)

Em contrapartida, dentro da visão contextualista, sua prática é caracterizada pelo direcionamento dado aos aspectos psicológicos, sociais e culturais, os quais são bem presentes dentro da Metodologia de ECIM.

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como diferentes grupos culturais entendem e a incluem dentro de seus contextos. Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. (LAZZARIN, 2006, p. 129)

Visto isso, podemos inferir que a partir de tal prática o educador musical conseguirá alcançar a integralidade no processo de formação de seus estudantes, pois a educação musical multiculturalista e a EMUCIM promovem não apenas a formação musical, mas também a (re)construção da identidade cultural e a formação humanística por meio do convívio harmonioso com as diferenças e as igualdades, posto que esta abordagem transcende elementos musicais e perpassam pelas questões de gênero, raça, sexualidade e religiosidade. Para corroborar com a inferência dessa proposição, Lazzarin (2006), ao tratar em seu texto sobre a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), expõe que “a verdadeira EM humanística³ (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada”. (p. 129)

2.2 Riscos de uma ação pedagógica multicultural perfunctória

A prática da educação musical multicultural requer trabalho atento para evitar o surgimento de alguns obstáculos ou impedir o avivamento de problemas já presentes na sociedade, os quais

² Compreende-se por educação musical essencialista o processo de musicalização focalizado em seus próprios conhecimentos, ou seja, na assimilação técnica-profissionalizante de elementos musicais. (PENNA, BARROS e MELLO, 2012)

³Embora o autor não torne explícito em seu texto, pode-se inferir que ele se refere à Educação Musical humanística.

podem gerar efeitos adversos ao que se propõe a abordagem multiculturalista. Alguns autores como Penna (2005; 2006), Sousa e Ivenicki (2016; 2018), Souza (2015), Elliott (2018), Sousa e Monti (2016), Canen (1999) apontam algumas possíveis problemáticas que para serem evitadas requererão ação pedagógica consistente.

2.2.1 Hierarquização Cultural

A hierarquização cultural está associada a práticas conservadoras e tradicionais do ensino da música em que se valoriza uma determinada cultura em detrimento de outras. Esse processo de hierarquização está arraigado à sociedade e ao sistema educacional, uma vez que o modelo que serve de padronização é baseado na classe dominante, desconsiderando o que não está inserido nesta, estipulando o que é aceito como cultura e quais as culturas sofrem a marginalização por não se adequarem a este molde. Outrossim, essas visões, muitas vezes, são ancoradas no etnocentrismo e eurocentrismo transformando-se em práticas hegemônicas, preconceituosas e limitadas.

Não se pode olhar essa hierarquia de valores socioculturais de forma ingênua, negando-a ou acreditando que há uma democracia racial e cultural imperando na atualidade, pois o que parece acontecer é uma disputa política entre grupos dominantes que querem se afirmar no poder e os grupos dominados que lutam para resistir, entre outras coisas, à imposição cultural. (SOUSA; MONTI, 2016, p. 74)

Neste sentido, para que essa problemática seja rechaçada, e para que alcancemos uma abordagem multiculturalista da educação musical coletiva com instrumentos musicais, a diversidade cultural deve ser valorizada nas aulas de música. Contudo, essa prática deve vir acompanhada de ações reflexivas e críticas em torno da diferença, do respeito e da tolerância à multiculturalidade presentes na sociedade. É conveniente reafirmarmos que o mero uso de repertório diversificado não garante um ensino multiculturalista, pelo contrário, este pode fortalecer a hierarquização cultural e todos os problemas a ela relacionados.

É pertinente mencionarmos que muitas vezes tal hierarquização é facilitada pela existência de um currículo escolar inflexível associado a uma prática pedagógica enrijecida. Retomando o que foi dito anteriormente, a classe dominante exerce seu poder inclusive sobre o currículo escolar, determinado o que deve ser inserido nos currículos escolares e trabalhado com os estudantes. Assim, Canen (1999) expõe que o multiculturalismo em sua dimensão mais crítica tenciona suplantar as articulações que mantêm o silenciamento dos grupos marginalizados e aliados socialmente, e parte desta luta é singularizada em ‘currículos e práticas’ direcionadas pelo almejo de uma sociedade mais justa, tolerante e livre.

Quanto à estruturação do currículo escolar, Elliott (2018) sustenta que “[...] um currículo multicultural dinâmico de música oferece a possibilidade de desenvolver novos padrões de apreciação

e comportamento não apenas em relação às músicas do mundo, mas também aos povos do mundo.” (p. 38)

Sem desviar o foco dos estudos aqui propostos, mas compreendendo a necessidade de tecer algumas críticas sobre a estrutura curricular correlata ao ensino de música do país, que estão relacionados claramente a temática desta pesquisa, ressaltamos o caráter ocidental-eurocêntrico hegemônico presentes, sobretudo, nos currículos das instituições de ensino superior. A partir da pesquisa de Pereira (2020), inferimos que o viés eurocêntrico hegemônico silencia manifestações sonoras diferentes e autênticas que possuem vínculo com o contexto dos agentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem, mas que são deslegitimadas devido a esse modelo eurocêntrico, tido como legítimo. Segundo Pereira (2020), “os currículos dos cursos superiores em Música no Brasil mostram-se como produtos e (re)produtores dessa lógica. Acabam por funcionar, portanto, como instrumentos de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética.” (p. 3)

Algumas reformas curriculares foram propostas. Todavia, como consta na pesquisa de Pereira (2020), essas reformas não foram efetivas e abrangentes, limitando-se aos “nomes das disciplinas, em alteração de cargas horárias e ementas” (p. 5), mantendo a estrutura já mencionada anteriormente, norteadas por um modelo eurocêntrico.

“Uma ideologia que, ao despir a experiência musical de seu caráter social, não apenas nega a historicidade e a mutabilidade da música, dos valores e das experiências musicais, mas, ao fazê-lo, se constrói implicitamente como sistema para a cotação do valor musical.” (PEREIRA, 2020, p.7)

Em meio a um cenário que limita o trabalho musical a determinadas práticas através do enrijecimento curricular, trabalhar em uma perspectiva multicultural se torna um desafio para qualquer educador. Para trazer ainda mais tempero para esse cenário desafiador destacamos a forte oposição política ao trabalho com as temáticas que constituem o campo do multiculturalismo, “criticando aquilo que chamam de *viés ideológico* prevalecente na educação brasileira.” (PEREIRA, 2020, p. 9. *Grifos do autor*)

As limitações nas ações docentes dos professores de música não se restringem as questões curriculares, embora apresentem relação íntima com estas. Percebemos uma lacuna no pensar-fazer-ensinar música que corrobora para a manutenção do cenário atual. A formação de professores de música também tem se mostrado deficitária por apresentar caráter monocultural.

A formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Proponho, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/ em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna. (ALMEIDA, 2010, p. 51)

2.2.2 Folclorismo

O termo ‘folclorismo’ está presente em uma das pesquisas de Penna (2005), objetivando designar o uso restrito do multiculturalismo nas escolas, principalmente quando associado a área da arte. Na área da arte torna-se mais comum essa prática devido ao caráter utilitarista que é dado às várias linguagens artísticas no âmbito escolar, vinculando-as a datas comemorativas e ao calendário escolar.

Há os que o concebem apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como “dia da consciência negra”, “dia do índio” e assim por diante. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63)

No intento de associar o folclorismo com a metodologia de ensino coletivo, observaremos que esta problemática não se conecta com datas comemorativas ou com calendário escolar, porém, permeia o campo da estratégia metodológica e a aplicação de métodos fundamentados, restritamente, no repertório folclórico. Vale salientar que a análise aqui realizada não visa apontar a eficácia e eficiência de métodos e de abordagens metodológicas, mas sim analisar a metodologia de ensino coletivo pelo prisma do multiculturalismo, refletindo sobre quais elementos deve se lançar mão para lograr uma abordagem multiculturalista da educação musical coletiva com instrumentos musicais.

Neste sentido, notamos, como prática corriqueira entre os educadores musicais inseridos no contexto da EMUCIM e/ou ECIM, o uso de músicas folclóricas e canções do universo infantil no processo de musicalização dos estudantes, sobretudo no estágio inicial. Encontraremos, inclusive, métodos alicerçados em músicas folclóricas brasileiras, os quais norteiam a prática docente e, muitas vezes, a opção de educadores musicais em seguir tão somente estes métodos resultam em uma prática pedagógica inflexível.

Otro aspecto de gran valor a considerar es la importancia de analizar el contexto económico, social y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo, teniendo en cuenta que la flexibilidad del docente, en cuanto a metodología, didáctica, evaluaciones y recursos tecnológicos se vuelve fundamental para lograr un buen resultado educativo. (MONTEIRO; RAMOS; PEREIRA, 2021, p. 82)

Esta estratégia metodológica pode, a princípio, ser considerada positiva, haja vista que o prévio conhecimento dos estudantes sobre a obra estudada no processo de musicalização, no canto coral ou na prática instrumental facilita a sua interpretação. Essa facilidade ocorre devido a vivência do estudante com a música em questão, a qual oportuniza a apropriação de elementos musicais como melodia, ritmo, andamento, que corroboram com o desenvolvimento dos estudantes. Monteiro, Ramos e Pereira (2021) ao descreverem sua experiência em um projeto de EMUCIM expõem que “um fator que facilitou o desenvolvimento dos estudantes e a interpretação das peças musicais foi o

fato de que estas canções são parte do repertório infantil brasileiro, do universo dos estudantes do projeto”⁴ (p.81, *tradução nossa*).

Não obstante, o risco de recair no folclorismo não se encontra no repertório em si, mas no seu uso restrito, e esta limitação quiçá favoreça a hierarquização cultural. Neste sentido, para desenvolvermos uma EMUCIM, devemos evitar o folclorismo, e para isso é interessante que o educador musical mescle o repertório utilizado, considerando o contexto dos seus estudantes e suas preferências, às preferências do professor, assim como considerar outras músicas fora do contexto do grupo. Essa ação é lograda mediante diagnose dos estudantes, através de observação e diálogo.

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente as indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. (PENNA, 2005, p. 14)

2.2.3 Guetização

Outro inconveniente que ocasionalmente é provocado no decurso da ação pedagógica dos educadores musicais, ainda que de maneira inconsciente, é a Guetização. Entendemos por guetização, a ação pedagógica que em busca de valorizar, escutar e compreender determinados grupos, culminam em se encasular em seu universo, distanciando as singularidades culturais de outros grupos, criando os guetos. (PENNA, 2006)

Para evitar equívocos na interpretação, vale mencionar que o que se espera de uma prática multiculturalista não é o trabalho superficial das várias identidades e tampouco um trabalho crítico e reflexivo de apenas um marcador identitário, pois de uma forma ou de outra revelar-se-ia um trabalho multicultural restrito e limitado.

De fato, temos argumentado que o chamado multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63)

No ECIM e/ou EMUCIM essa prática pode ser representada mais uma vez pelo uso restrito do repertório, em que são considerados alguns gêneros musicais em detrimento de outros, por exemplo. Essa é uma análise ainda muito tímida sobre a guetização dentro das metodologias de ensino coletivo com instrumentos musicais, e necessitaria de um maior aprofundamento e embasamento teórico/empírico para discorrer sobre. Contudo, percebemos no ECIM e EMUCIM, como subáreas

⁴“un factor que facilitó el desarrollo de los estudiantes y la interpretación de las piezas musicales fue el hecho de que estas canciones son parte del repertorio infantil brasileño, del universo de los estudiantes del proyecto.”

da educação musical, certa carência na ação pedagógica no que concerne a questões raciais, de gênero, sexualidade, étnicas, religiosas, etc.

Ainda cabe mencionar que observadas as possíveis problemáticas oriundas de uma prática pedagógica multicultural, tanto o folclorismo como a guetização possuem relação próxima com o processo de hierarquização cultural, sendo importante, em todos os casos, furtar-se dessas práticas.

3. Metodologia

Objetivando ressaltar os percursos metodológicos seguidos nesta pesquisa, esta seção explicita quais os procedimentos foram utilizados neste trabalho e de que maneira dialogaram para constituir o conhecimento científico de maneira não fragmentada, servindo de arrimo para o desenvolvimento da proposta educativo musical em formato de material pedagógico.

3.1 Aspectos Metodológicos

Rodrigues (2015), em seu texto *Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin*, afirma que vivemos em um momento em que a produção de conhecimento por meio de investigações e intervenções sociais foram se estabelecendo mediante divisões de disciplinas e fragmentações “quase sempre polarizadas e excludentes”. (p.13). No entanto, esse modelo de divisão dos saberes está, atualmente, sendo questionado, justamente pelas suas excessivas fragmentações.

No que tange aos procedimentos, essa pesquisa revelou-se como uma pesquisa bibliográfica, narrativa autobiográfica e documental, tencionando o desenvolvimento de uma proposta educativo musical, tornando-se, destarte, em uma metodologia multidimensional, tendo em vista que esta lança mão de vários procedimentos em busca da estruturação do conhecimento.

Quanto ao enfoque da pesquisa, adota-se um caráter qualitativo, isto porque busca compreender, em sua complexidade, o desenvolvimento de uma proposta educativo-musical, tendo em conta a abordagem metodológica e as estratégias pedagógicas utilizadas, a partir das minhas experiências enquanto docente em um projeto de música.

“O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas.” (SOUZA, 2007, p. 68). Neste sentido, optou-se pelo uso da pesquisa narrativa autobiográfica como método capaz de alcançar e sistematizar de maneira escrita as relevantes subjetividades vivas ainda no ‘campo da memória’, em um intento de propalar as experiências logradas corroborando com a produção do conhecimento.

Enquanto seres culturais e históricos, somos constituídos pelas experiências vivenciadas. Neste caso, o objeto de pesquisa desse trabalho apresenta relação direta com minhas experiências de vida e suas influências em minha prática docente. Assim, o sujeito professor, violinista, autor e narrador se mesclam, trazendo consigo uma bagagem histórica e cultural preenchidas por vivências de um homem gay, cisgênero, nordestino e oriundo de uma classe social menos abastada, pois “a pesquisa deve, como toda prática social, assumir ideologicamente seus valores e seus vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião, etc.” (SOUZA, 2007, p. 66). Neste sentido, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) sustentam que:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (p. 371)

Outrossim, utilizar-se-á do aparato documental para corroborar com a narrativa sobre a minha vivência docente e minha história profissional que serão apresentadas. Esse estudo visa, sobretudo, correlacionar o objeto de pesquisa com o sujeito investigador, considerando suas vivências e seus conhecimentos empíricos na escolha da temática a ser abordada neste trabalho. Segundo Pimentel (2015):

Ao se tratar da pesquisa em ou sobre Arte, pode-se dizer que essa vontade não parte de uma demanda social externa ao sujeito – uma vez que não há um problema *a priori* para ser resolvido -, mas sim de uma inquietude pessoal, que pode ou não estar vinculada a questões sociais. (p.89)

Ademais, Oliveira (1998) ao referenciar Wright Mills (1982), sustenta que “uma questão fundamental se refere às relações entre o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador.” (p. 19). E ainda acrescenta que tanto o trabalho quanto a vida do pesquisador são levadas a sério, e conduzindo-as de tal maneira que uma corrobora para o desenvolvimento da outra.

A resolução Nº 04/2015 do PROF-ARTES determina que as pesquisas desenvolvidas para obtenção do título de mestre podem adquirir o formato de uma **proposta pedagógica** a qual deverá seguir a estrutura de um artigo acompanhado de material didático pensado e articulado com a proposta pedagógica. (CEART, 2015)

Assim, foi desenvolvida uma proposta pedagógica original, criada com base na perspectiva multicultural da EMUCIM, onde usamos como referência metodológica os trabalhos de Raquel Gonçalves (2020b), Isabelle Gonçalves (2020a) e Antonio da Silva (2021) e Anelita Lenardt (2020), que abordam o desenvolvimento de propostas pedagógicas semelhantes no contexto do mestrado profissional, levando em consideração os estudos acerca da Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais como possibilidade para um ensino de música eficiente e eficaz no contexto da educação básica.

3.2 Pesquisa narrativa autobiográfica e documental

Utilizarei esse espaço para contar-lhes uma história de um garoto que decidiu ser professor. Não quero, aqui, falar de maneira generalista e tampouco me concentrar em acontecimentos menos importantes para o momento. Falo de coisas, de experiências vividas, de memórias que lhes ajudem a compreender a transformação de um garotinho em um professor, para que vocês entendam seus pensamentos, suas práticas e seus ideais enquanto ser humano e educador.

Contarei para vocês a história de um garoto branco, cisgênero, homossexual, pobre e nordestino que se tornou professor de música. Hoje, contarei para vocês a minha história. Serão lembranças e revisitações contadas sob uma perspectiva de um Igor atual, que apenas agora compreende a complexidade de muitas situações vivenciadas e enxerga o quanto suas experiências reverberaram em sua vida profissional. Será uma espécie de experiência estética narrada pelo “eu” no qual me transformei acerca do “eu” que me transformou.

3.2.1 Meu “Eu” Estudante e Professor

Era o começo do equinócio de primavera, dia 28 de setembro. Eu nasci no extremo oriente brasileiro, em João Pessoa - PB. Nasci em uma família com muitas privações e revisitando essas lembranças vejo a grandeza da minha mãe e do meu pai em sempre tentarem manter a alegria na família. Brincávamos, sorriamos, as coisas ficavam mais leves. Mas algo interessante que lhes quero contar é sobre o esforço que eles fizeram para nos oferecer, a mim e aos meus irmãos, um processo educacional melhor. Nem sempre tinham condições de pagar as mensalidades da escola, mas a educação sempre foi prioridade. No ano 2000, meu pai e minha mãe nos matricularam na Escola de Música Anthenor Navarro, uma escola que seguia os padrões conservatoriais de ensino de música. Essa escola era a única instituição pública de ensino de música e tinha o número de inscrições limitadas. A partir de então minhas manhãs eram na escola regular e minhas tardes estudando música.

Lembro-me que meu processo de compreensão sobre minha condição sexual iniciou por volta dos sete anos de idade e foi se intensificando à medida que ia amadurecendo. Todavia, esse amadurecimento trouxe à tona muitas dores. Muitos zombavam de mim por ser um homem com trejeitos delicados, um comportamento atribuído socialmente às mulheres. Os olhares, as agressões verbais e todos os tipos de violência que sofri foram me fazendo reprimir quem eu era. Eu ‘tinha’ que performar ‘masculinidade’. Por essa razão me tornei uma pessoa retraída, com poucos amigos, focado em meus estudos. Acredito que meus intentos de ser cada vez melhor eram uma busca constante de mostrar que eu poderia ser tão bom ou melhor que um heterossexual. Foram longos 13 anos. Não consigo imaginar como suportei essa situação por tanto tempo. É agonizante viver escondido.

Na escola de música, comecei a fazer amizades, me transformar, lá eu era aceito. A música se tornou um refúgio, um lugar de respiro além do núcleo familiar, um alento. Após dois anos de inicialização dos estudos musicais, aos 13 anos, comecei a estudar violino. Tive diversos professores e professoras, cada qual ensinando à sua maneira. As minhas vivências foram me tornando cada vez mais inquieto e reflexivo. Não tinha coragem de expor os questionamentos sobre a maneira de ensinar para os professores, mas eles estavam ali no campo das ideias.

Quero rememorar duas cenas vivenciadas e que marcaram minha trajetória como estudante de música. Uma é a recordação de uma professora me xingando no pé do ouvido enquanto eu tocava, ela falava energicamente: “Porra! Toca!”. A outra memória é mais dolorosa. Eu tinha um carinho muito grande pelo professor, me dedicava ao estudo do violino, passei a semana pendurado no violino, estudando para dar o meu melhor, caminhava quase quatro quilômetros para ter aula, e ao chegar na aula e tocar para o professor eu ouvi: “Não sei que merda você está querendo fazer no violino.” Nesse dia voltei para casa aos prantos, decidido a desistir dos estudos musicais. O questionamento aos professores em ambas situações era apenas um, “você consegue ser feliz dando aulas de música, ensinando violino?”, mas eu não conseguia externá-lo.

Ao chegar em casa, no meio do choro e de uma confusão mental, consegui explicar ao meu pai o que havia acontecido. Eu me sentia péssimo. Tinha convicção que a música não era pra mim, deveria seguir outro caminho, me senti incapaz. Meu pai me abraçou e pediu para me acalmar. À medida que íamos conversando, ia me acalmando e percebendo melhor a realidade. Que tristeza ter ouvido aquilo de um professor. Mas foram aprendizados. Talvez ali tenha começado, ainda que de maneira tímida, o desejo de me tornar professor. Não os culpei e ainda não os culpo pelo ocorrido; talvez, naquele momento, era o que eles poderiam oferecer. Mas isso não exclui o fato de eu ter refletido criticamente sobre essa prática e de não concordar com ela.

Continuei estudando música, me desenvolvi enquanto violinista, mas algo me acompanhava, a insegurança e o medo de me apresentar em público. O que havia vivido e da forma que havia vivido me tornou uma pessoa exigente, querendo fazer o meu melhor, mas o medo do julgamento, do que as pessoas iriam falar de mim me travavam e ainda travam, talvez eu tenha que aprender a conviver com minhas dores. Entrei na Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba, tocar em conjunto não me gerava o mesmo medo de apresentação, me sentia amparado pelos meus colegas e amigos, era gratificante fazer música, tinham muitas pessoas com quem aprendi muito, com quem sorria e gostava de estar junto. Mas naquele ambiente pude perceber que existia algo que me desagradava. Havia muita competitividade, havia sempre um grupo de pessoas esperando o seu primeiro erro para expô-lo através de comentários pútridos. Comecei a enxergar que esses colegas reproduziam os comportamentos de seus professores; numa cegueira selvagem, eram sugados para essa atmosfera sem se darem conta da gravidade e isso tornava o ambiente insalubre.

Entrementes, me questionava por qual razão meus poucos amigos da escola regular não estudavam música, se eu estava estudando, eles também poderiam, era só madrugar para conseguir uma vaga. Na ocasião, eu não entendia que a inacessibilidade não era apenas física, estrutural. A inacessibilidade também era, e ainda é, cultural. Como tudo faz sentido agora que conheço os estudos sobre capital cultural e capital herdado, do sociólogo Pierre Bourdieu (2015).

No ano de 2006 ingressei na Universidade Federal da Paraíba; decidi cursar a Licenciatura em Música com a habilitação em violino. Eu não tinha ideia do que estava por vir, mas foi uma experiência incrível. Agora já chegando na fase adulta, os meus questionamentos sobre as (des)estruturas sociais começavam a tomar outras formas, pois estes estavam melhor embasados; eu os compreendia mais e conseguia organizá-los em minha cabeça; também já enxergava as desigualdades sociais. Eu decidi ser professor de música. Foi nesse período que tive contato com duas professoras que contribuíram com a minha formação para além da música.

A primeira foi a querida Juciane Araldi Beltrame⁵, através dela tive contato pela primeira vez com a metodologia de ensino coletivo de instrumento musical, tema da minha primeira grande pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso. Em suas aulas tínhamos sempre conversas esclarecedoras. Uma professora que queria contribuir ao máximo, mas também queria aprender; sempre sorrindo e sem se dar conta, me ensinou que ser professor de música pode ser diferente do que eu havia presenciado em outros momentos. Eu a escutava falar sobre o ensino coletivo de instrumento musical e a democratização do ensino da música. Foi quando decidi trabalhar com essa metodologia, seguir esse caminho. Queria tentar mudar o cenário de desigualdade de oportunidades e de injustiça que vivenciei quando criança.

A segunda professora, que hoje é minha grande amiga, foi a Renata Simões⁶. Ela foi minha professora de violino. Ensinou-me que, enquanto professores, podemos ser exigentes, podemos cobrar, estimular os estudantes com palavras positivas, podemos errar e que devemos pedir perdão, que precisamos ser humildes, que não precisamos estar distantes dos estudantes para ser respeitado e que podemos fazer tudo isso de maneira sempre respeitosa. Abraçou-me em um dos momentos mais delicados da minha vida: quando assumi minha sexualidade para a sociedade. Esteve ao meu lado todo o tempo, ajudando-me a superar mais uma vez as agressões da sociedade, ela defendia-me como a um filho, ela sempre confiou em mim e sempre deu-me bons conselhos. Ela mostrou-me que, musicalmente, eu estava no caminho certo, e que socialmente o problema não estava em mim; estava em quem não conseguia enxergar minha essência. Em outro momento mais recente, quando conversávamos por mensagens, disse-me ela que a única coisa que fez foi tentar me mostrar a luz que

⁵Docente do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde novembro de 2009. Link do *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1575444703062327>

⁶Bacharel e Mestra em Música (violino) pela Universidade Federal da Paraíba, instituição onde, atualmente, é aluna do curso de Doutorado em Etnomusicologia. Link do *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4270792979839662>

havia em mim. Sempre seremos exemplos para as outras pessoas, exemplo a ser seguido ou exemplo a não ser seguido, isso só depende de nós. A Renata é para mim um exemplo a ser seguido.

Em 2011, quando eu já estava com 22 anos, surgiu a possibilidade de prestar uma prova para a Orquestra Sinfônica de Goiânia. Conteí com todo o direcionamento musical da Renata. Após ser aprovado, dentro de um mês eu estava de mudança para o Estado de Goiás e como um símbolo de fechamento de um ciclo, de gratidão e de força fui presenteado com um arco barroco. A música barroca era um elo muito forte entre mim e Renata. O ciclo entre professora e aluno foi encerrado, dando abertura ao novo ciclo entre dois grandes amigos. Assim, carrego as minhas memórias dessas duas professoras e pretendo transformar essas memórias em um lugar de constante revisitação.

Após me formar na Licenciatura em Música, através do programa de mobilidade estudantil das universidades federais, prestei os primeiros concursos para lecionar música no ensino regular. Em 2013 fui aprovado no concurso para professor de Artes – Música do Município de Senador Canedo - GO. Dividia minha atuação profissional entre ser músico de orquestra e ser docente. Trabalhei até 2015 na Orquestra Sinfônica de Goiânia, quando pedi exoneração para me dedicar exclusivamente à docência. Em 2016 passei em outro concurso público, dessa vez no município de Goiânia.

Enquanto docente da rede pública de ensino de Goiânia e de Senador Canedo, presenciei um tanto de coisas que me fizeram revisitar momentos dolorosos da minha caminhada. As agressões dentro do ambiente escolar continuavam, ouvi comentários e presenciei atitudes homofóbicas entre estudantes. Tinha que me posicionar constantemente contra comentários xenofóbicos de professores com estudantes nordestinos e nortistas. Tive minha capacidade de lecionar questionada por uma professora e sofri perseguição de uma gestora devido a minha condição sexual, além de ver essa mesma gestora perseguir uma grande amiga por ser negra. Também notei que o discurso proferido por grande parte do coletivo de professores sobre autonomia, criticidade e reflexão, por vezes, se limita ao discurso. Vi estudantes terem sua criatividade tolhida, sua criticidade silenciada e sua autonomia invisibilizada. Isso não podia ficar assim. Eu não queria, eu não podia deixar que esses estudantes vivenciassem esses absurdos. Foi quando pensei em criar um ambiente onde cada estudante pudesse se posicionar, envolvidos numa relação amistosa e de respeito.

3.3. O desabrolhar dos Cajuzinhos

O concurso que eu havia prestado para o município de Goiânia possibilitava-me trabalhar com projetos. Então decidi criar um projeto de educação musical coletiva com instrumentos musicais. Apesar de todas as situações alarmantes observadas nas escolas onde trabalhava, a criação do projeto

foi uma oportunidade de tornar o estudo do instrumento musical (violino) acessível ao grupo de estudantes daquela escola municipal de Goiânia.

Em 2017, fui lotado numa escola rural da região norte de Goiânia. Os critérios utilizados para a minha modulação na instituição de ensino foram a existência de três violinos e um teclado. As aulas começaram antes mesmo de ter o projeto escrito finalizado. Eram poucos instrumentos para muitos estudantes, mas comecei o trabalho com turmas pequenas. A princípio, tive que me adaptar às questões estruturais e principalmente às solicitações e/ou imposições da gestão, porém, a sensação de ver aquelas crianças, felizes por começarem a estudar violino me energizava diariamente. Eu imaginava que com o desenvolvimento do trabalho e com diálogo eu conseguiria propor mudanças no projeto. Aos poucos, a instituição foi adquirindo mais violinos, fomos recebendo doações de mais instrumentos e o projeto foi ampliado. (MONTEIRO, 2021)⁷.

Paulatinamente, o ambiente de união, de amizade e de respeito foi se estabelecendo dentro do projeto. Entre o grupo de estudantes era cobrado o crescimento não apenas musical, tínhamos que nos tornar pessoas melhores a partir do nosso convívio. Eu nunca almejei formar grandes musicistas⁸, eu sempre quis formar pessoas melhores. O mundo está precisando de seres humanos mais empáticos e que tenham respeito pela coletividade. Se eu focasse meu direcionamento pedagógico apenas na formação musical e esses estudantes não seguissem o caminho da música, muito do que havia ensinado ficaria na lembrança. Por isso sempre foquei no desenvolvimento integral porque, independente do caminho que seguirem, os aprendizados no projeto lhes serão úteis. Assim, sempre busquei nas aulas abordar temáticas que contribuíssem com o desenvolvimento da criticidade e que convidasse cada estudante para refletir sobre os problemas que enfrentamos na sociedade. Geralmente, esses diálogos surgiam a partir de situações cotidianas ou das canções que estudávamos, o importante era ensinar música para além de elementos técnicos musicais.

Em 2018 chegaram as primeiras apresentações⁹ e ainda não havíamos pensado em um nome para o grupo. Inicialmente era chamado de Projeto de Violino Santa Terezinha¹⁰, levava o nome da escola que o sediava. Nas três primeiras apresentações fomos anunciados dessa forma, entretanto, esse nome não agradava a mim e nem ao coletivo de estudantes. No segundo semestre do mesmo ano, juntamente com os(as) alunos(as) decidimos que o projeto passaria a se chamar Projeto Cajuzinhos do Cerrado, nome de uma árvore nativa do bioma cerrado, que nos conecta não apenas com a região de origem do projeto, mas também com o contexto rural da escola. As árvores do cerrado possuem

⁷ Observar o anexo 1 – Capítulo de Livro, disponível no link: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4137>

⁸ A palavra musicista foi utilizada por apresentar uma grafia que engloba todos os gêneros e deve ser compreendida como sinônimo da palavra músico.

⁹ Observar o anexo 2 e 3 – Apresentação no Teatro Goiânia I e Apresentação no Teatro Goiânia II, disponível no link: https://drive.google.com/drive/folders/1Ma71GRtiPC8J-G927BM0ZlbwJS_VZxKJ?usp=sharing

¹⁰ Observar o anexo 4 – Relatório Semestral, disponível no link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wEW0JWYBIw1h0jROYI11-Af2w-GFruDf?usp=sharing>

raízes profundas para buscarem água, suportarem as intempéries e continuarem gerando frutos. Uma metáfora primorosa para retratar o sistema público educacional do nosso país.

Suportamos muitas dificuldades dentro da instituição, problemas com a gestão, dificuldades de aceitação entre alguns colegas docentes e a falta de estrutura que continuava. Eu não tinha uma sala para dar aula, comecei dando aulas dentro do refeitório em momentos nos quais ele não era usado¹¹; dei aulas no pátio, embaixo de uma mangueira¹², e depois em um espaço o qual nem consigo nomeá-lo porque não sei o que era exatamente¹³. Tínhamos sequer cadeiras para sentar, sentávamos todos no chão. Dessa falta de estrutura nasceu uma grande parceria com a professora que lecionava educação física, a qual utilizava o mesmo pátio no qual eu dava aula de música. Dividíamos o ambiente em dois, um espaço para educação física e outro para a Música. A professora, nos momentos possíveis, sempre se disponibilizava a me ajudar, no que fosse preciso. Foi se achegando mais e mais ao projeto e sem nos darmos conta, já formávamos uma equipe.

Eu trouxe para o Cajuzinhos toda a minha experiência de vida, não permiti e não permito que estudantes sejam agredidos por ninguém. No projeto, todos podem manifestar-se, tecer críticas de maneira respeitosa, sugerir, podem ser quem são, todos são ouvidos. Faço questão de tentar propor um momento que seja agradável e que cada estudante se sinta acolhido, com vontade de voltar, com vontade de aprender. Meninos e meninas, pobres e ricos, heterossexuais e gays, brancos e negros, todos devem ser tratados por todos com igualdade e respeito; todos têm os mesmos direitos. Tento colocar em prática os ensinamentos aprendidos nas aulas de violino com a professora Renata. Sou amigo dos(das) meus(minhas) alunos(as), tento ouvi-los com o máximo de atenção, sou exigente com eles, não os exponho quando erram, procuro sempre incentivá-los, agradeço e desculpo-me, afinal de contas, quero que eles entendam que sou igual a eles, nem melhor e nem pior, mas enquanto professor tento contribuir de alguma forma para o crescimento deles.

Durante o ano de 2018 o projeto teve a oportunidade de se apresentar em vários teatros de Goiânia. Nos apresentamos no Teatro Goiânia, no Teatro da Pontifícia Universidade Católica¹⁴, no centro Cultural da Universidade Federal de Goiás¹⁵ e na sala de ensaios da Orquestra Sinfônica de Goiânia¹⁶. O impacto social e psicológico para as crianças do projeto foi enorme. Para que

¹¹ Observar o anexo 5 e 6 – Aula no refeitório I e Aula no refeitório II, disponível no link:<https://drive.google.com/drive/folders/1h06st7-OQzMaAG6DAJsu9D11NTQ-q1Xr?usp=sharing>

¹² Observar o anexo 7 e 8 – Aula no pátio I e Aula no pátio II, disponível no link:https://drive.google.com/drive/folders/1urD5rzBO4IkMv-L6RLsOfOP_7kix-6t?usp=sharing

¹³ Observar o anexo 9 e 10 – Aula em espaço variado I e Aula em espaço variado II, disponível no link:https://drive.google.com/drive/folders/1MJHDQBHN9_rVVvAs8Lt3Wx2VO2_DpUp?usp=sharing

¹⁴ Observar o anexo 11 e 12 – Apresentação no Teatro da PUC I e Apresentação no Teatro da PUC II, disponível no link:<https://drive.google.com/drive/folders/1G1PX1ZLSsotmMV2m4DU6FZtL6tBMPQ-D?usp=sharing>

¹⁵ Observar o anexo 13 – Apresentação no Centro Cultural UFG, disponível no link:<https://drive.google.com/drive/folders/1NLb7aiRslJbzKdp5pXEj0DDzjA78RQaN?usp=sharing>

¹⁶ Observar o anexo 14 – Apresentação Sala de ensaios da OSGO, disponível no link:<https://drive.google.com/drive/folders/1fapXF90np1kFwUYNZXwY5j0WZSGnAp2?usp=sharing>

compreendam o que falo, quero comentar um fato que ocorreu na apresentação na sala da Orquestra Sinfônica de Goiânia. Era o dia do músico, teria uma apresentação para homenagear os/as musicistas, eu estava empolgado para levar o grupo para conhecer a orquestra na qual toquei. Estava preocupado com a performance deles naquele ambiente cheio de colegas. Quando entrei no elevador com um grupo de estudantes, uma aluna comentou comigo que nunca iria esquecer daquela apresentação, pois havia conhecido e andado em um elevador. Eu me desconcertei todo. Não sabia o que pensar, me dei conta que o impacto que o projeto gerava nos estudantes era muito maior do que eu podia imaginar.

No ano de 2019, tivemos várias outras apresentações e o Projeto Cajuzinhos do Cerrado ficou conhecido nacionalmente. Todo o trabalho desenvolvido, as conquistas, os laços estabelecidos através da música, o esforço de cada estudante foi reconhecido. Recebemos o convite do Mozarteum Brasileiro para participar do 8º Festival Internacional de Música de Trancoso – BA¹⁷. Parte da escola se mobilizou para ajudar, contamos com o apoio da mídia. Estávamos nos principais veículos de comunicação do estado. Chegavam mensagens e doações de vários estados do Brasil¹⁸. Adquirimos não só o necessário para a viagem, como também para melhorar o funcionamento do projeto. Agradecemos da maneira que sabíamos, preparamos um concerto para agradecer aos que contribuíram de alguma maneira¹⁹.

Quatorze estudantes da zona rural e da periferia de Goiânia viajaram de avião para tocar em um Festival Internacional de Música e tiveram a oportunidade de conhecer o mar.

No primeiro dia de apresentação tocamos antes do show da cantora Elba Ramalho, a qual nos recebeu em seu camarim após sua apresentação. Ver o sorriso daquelas crianças e poder compartilhar essa experiência junto com eles me fez esquecer qualquer dificuldade enfrentada até o momento.²⁰

Ao retornar da viagem, precisei tomar uma grande decisão para mim e para o Projeto Cajuzinhos do Cerrado. A falta de apoio dentro da instituição poderia levar o projeto ao seu fim. Assim, optei por desvincular o projeto da Instituição de origem, juntamente com o meu pedido de exoneração da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ampliamos o atendimento a toda a população, não precisava estar matriculado em nenhuma escola específica e começamos a receber estudantes de qualquer idade. Durante um ano funcionamos no quintal da casa da professora de educação física. Perguntava-me onde aquela garotada iria continuar estudando música? No final do

¹⁷ Observar o anexo 15 – Carta Convite Mozarteum Brasileiro, disponível no

link: <https://drive.google.com/drive/folders/1wstL8z4uBde7g8MCfAJcRpuUOeKvoqVR?usp=sharing>

¹⁸ Observar o anexo 16 – Reportagem Audiovisual I, disponível no link: <https://globoplay.globo.com/v/7338133/>

¹⁹ Observar o anexo 17 – Reportagem Audiovisual II, disponível no link:

<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/02/04/apos-reportagem-orquestra-de-escola-rural-de-goiania-que-luta-para-viajar-para-festival-internacional-ganha-20-violinos.ghtml>

²⁰ Observar o anexo 18 – Reportagem Audiovisual III, disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=gzIR8y2ZWQs&ab_channel=RecordTVGoi%C3%A1s

ano de 2019, recebi o convite de um amigo e professor da Universidade Federal de Goiás, para assistir à apresentação de seus alunos em um Projeto de Extensão da Escola de Música e Artes Cênicas, chamado Academia de Música. Meu amigo conhecia o Cajuzinhos e sabia das nossas condições, como e onde estávamos funcionando. Ao terminar a apresentação de seus alunos, ele me colocou em diálogo com a coordenadora do Projeto Academia de Música. Desse diálogo o Cajuzinhos do Cerrado recebeu o convite para ser sediado pela Escola de Música e Artes Cênicas, através do Projeto Academia de Música (MONTEIRO, 2020, p.323).²¹

O nome do Cajuzinhos do Cerrado foi crescendo, os convites para apresentações continuaram e ainda em 2020 tive a oportunidade de falar do Projeto e da metodologia que utilizávamos no XI Coloquio Internacional de Musicología na Casa de las Américas – Havana – Cuba²², e posteriormente falei do projeto no III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación – La Coruña – Espanha.²³

Gostaria de relembrar a nossa última apresentação no ano de 2020 antes de entrarmos na Pandemia. Tocamos no Teatro Rio Vermelho, em um Congresso Espírita²⁴. Uma pessoa que estava na plateia desse evento nos procurou para ter aulas de violino no projeto. Ela também fazia parte da diretoria da Associação Nicolau Lunardelli, uma instituição que fomenta a cultura na cidade de Terezópolis – GO. Durante o período de pandemia, no ano de 2021, me convidaram para estabelecer um Polo do Projeto Cajuzinhos do Cerrado no Município de Terezópolis²⁵. A proposta de democratização do acesso ao ensino de música foi mantida, o polo passou a receber estudantes da periferia de Terezópolis e da Zona Rural. O patrocínio da Fazenda Santa Branca, Associação Nicolau Lunardelli e Park Santa Branca oportunizou o crescimento do projeto em atendimento e estrutura. Hoje, o Cajuzinhos do Cerrado conta com 9 professores e o trabalho pedagógico não mais se limita ao ensino de violino. Temos, nos dois polos do projeto, violinos, violas de arco, violoncelos e quase 60 estudantes. A abordagem metodológica é a mesma, o trabalho continua de maneira coletiva, seguindo uma perspectiva multicultural, em que são abordados nas aulas temáticas do cotidiano do grupo, problemas sociais emergentes, chamando os estudantes para um posicionamento reflexivo e crítico dentro da sociedade.

²¹ Observar o anexo 19 – Artigo do X Simpósio Internacional de Musicologia, disponível no link: https://www.musicologiaemac.org/_files/ugd/7475e9_1aace7dfba68430e9526d52aeacaecf6.pdf?index=true

²² Link do site do evento:

<http://www.casadelasamericas.org/premios/musicologia/premio2020/programa.php?pagina=coloquioXI>

²³ Link dos Anais do evento: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

²⁴ Observar o anexo 20 – Apresentação no Teatro Rio Vermelho, disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=ajg0s52RoNQ&list=PLDLSyOdfZc71-Uxhj4z2rNl2SO34HHfkc&ab_channel=FEEGO

²⁵ Observar o anexo 21 – Projeto Cajuzinhos do Cerrado – Polo Terezópolis, disponível no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1s-8dnJgzXCnr0Doyi359JUMvJx2dXccT?usp=sharing>

Anacardium humile, nome científico da espécie Cajuzinho do Cerrado, sua floração inicia no mês do equinócio de primavera e se prolonga até outubro, com baixa produção de frutos, mas rica em diversos nutrientes. Toda a planta é utilizada na medicina popular, do caule à castanha. Assim é idealizado o Projeto Cajuzinhos do Cerrado - Que possamos florescer e produzir frutos no nosso tempo!

4. Elaboração de material pedagógico voltado para EMUCIM

Observando a exiguidade de recursos materiais na rotina dos professores de música de escolas públicas, estimei-me a buscar alternativas as quais suprissem essa escassez material durante o pensar/criar do produto pedagógico. Para mais, intentei estruturar um produto pedagógico o qual fizesse uso das novas tecnologias digitais como atributo próprio da sociedade em geral e do contexto em que estão inseridas as personagens que compõem o cenário educacional. Neste sentido, objetivando resolver as adversidades e necessidades já mencionadas e entendendo que “as novas tecnologias na educação musical são aquelas baseadas no computador e sua conexão à Rede como o centro de todas as possibilidades que ela oferece, tanto online como offline” (ROMÁN ÁLVAREZ, 2017, p. 482) a criação/estruturação de *e-books*, se revelou como opção ideal, pois se tratando de uma nova tecnologia digital que se vale de uma tecnologia *Mobile*²⁶, ela dispensa a utilização de materiais geralmente insuficientes nas escolas, sendo necessário apenas ferramentas como smartphones, já pertencentes ao universo do grupo de estudantes. Essa estratégia torna o momento de estudo mais palatável ao grupo de estudantes, bem como propicia aos docentes maior versatilidade no planejamento e execução de suas aulas.

Para a criação dos *e-books*²⁷ foi considerada a minha experiência, enquanto professor, com o ensino coletivo de cordas friccionadas (violino) na sala de aula da escola pública por meio do Projeto Cajuzinhos do Cerrado²⁸. Outrossim, o pensar deste produto pedagógico foi direcionado pelos ideais de Canen e Oliveira (2002) as quais mencionam que é preciso considerar quatro medidas pedagógicas elementares para articular o ensino multiculturalista:

a construção (que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades); **voz e escolha** (desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); **crítica** (envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao status quo e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e, por fim, o **ativismo social** (incentivo

²⁶ Tecnologia que possibilita que as pessoas se desloquem espacialmente sem abdicar dela. Alguns exemplos de tecnologia *mobile* são os *notebooks*, *smartphones*, *tablets* e até mesmo *pendrives* e HDs externos.

²⁷ Apêndice 1 - E-book Docentes: https://drive.google.com/drive/folders/1hTcPadXF7Tr-WFV-p_A7YPE1N-IenGQz?usp=sharing

Apêndice 2 - E-book Discentes: https://drive.google.com/drive/folders/1hTcPadXF7Tr-WFV-p_A7YPE1N-IenGQz?usp=sharing

²⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/cajuzinhosdocerrado/>

a tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade).(p. 63-64, *grifos nosso*)

A utilização destas quatro medidas visa emparelhar, de fato, a prática docente à um fazer pedagógico musical multicultural, sobrepujando-se à concepção do simples uso diversificado de repertório como prática fundante para o alcance de uma abordagem multiculturalista.

Essa prática pedagógica, contrasta, até mesmo, com a educação musical essencialista, a qual ainda marca forte presença dentro do modelo de educação musical tradicional. Ainda reportamos como concepção substancial no desenvolvimento dessa proposta, a ideia de uma “educação musical que busca colaborar com a compreensão dos e das aprendizes quanto ao tempo e o espaço que habitam no mundo e como esses conhecimentos se relacionam com seus valores e atitudes.” (BARBOSA, 2020, p. 44)

4.1 A estrutura

Para auxiliar o trabalho pedagógico, foi pensado a criação de dois *e-books*. O primeiro voltado para professores, com informações específicas para docentes, sugestões de atividades, recursos pedagógicos necessários, objetivos da aula, estratégias pedagógicas possíveis para o desenvolvimento das aulas, conceitos e conteúdos musicais, arranjos (partituras), entre outros. O segundo *e-book* é específico para estudantes, construído em formato de opúsculo, onde as informações que possui foram retiradas do *e-book* para professores. Dispõe de links de materiais audiovisuais e de leituras complementares, partituras, conceitos trabalhados e algumas explicações, além de apresentar linguagem voltada para estudantes, suprimindo as informações específicas para direcionamento da prática docente.

A partir de temas e representantes do universo artístico que excedem a absorvência de elementos técnico-musicais, os *e-books* foram estruturados em três unidades. As unidades são um apelo à reflexão sobre as (des)estruturas sociais, tais como: racismo, machismo, LGBTQIAPfobia e xenofobia. Ademais, a estruturação de cada unidade tomou como norte a Abordagem Triangular proposta pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (2014) que estabelece o ensino da arte a partir do liame Apreciação, Contextualização e Prática.

No *e-book* para professores essa estruturação está dividida em ‘Abordagem comum a todos’ quando o conhecimento a ser compartilhado é direcionado a todo o grupo de estudantes e ‘Abordagem por grupos’ quando o conhecimento a ser compartilhado é específico para subgrupos motivados pelas diferenças de nível técnico instrumental e musical da turma. Na ‘Abordagem comum a todos’ estão presentes as etapas de Apreciação e Contextualização. Já a ‘Abordagem por grupos’ abrange a etapa

da Prática. No *e-book* para estudantes essa organização é ainda mais evidente, pois as unidades são explicitamente divididas em Apreciação, Contextualização e Prática.

Ainda que tenha ocorrido dentro da Abordagem Triangular a substituição da terminologia apreciação pelo termo leitura, optamos por manter a terminologia inicial para evitar possíveis equívocos na ação pedagógica musical de professores. A partir das concepções da Ana Mae Barbosa, analisadas por Coutinho (2013), compreendemos que o termo apreciação adquire significado valorativo da obra de arte e assume caráter de julgamento sobre o objeto, colocando professores e estudantes em posição de validação sobre o que está sendo apreciado, corroborando com o processo de hierarquização cultural. Coutinho (2013) expõe que:

A designação leitura da obra de arte é uma contribuição brasileira para este debate. Usada por Ana Mae Barbosa na sistematização da Proposta Triangular, o termo leitura vem substituir a ideia de apreciação, justamente para instalar uma perspectiva política educacional crítica e não reprodutiva. O termo leitura foi tomado de empréstimo ao movimento de crítica literária norte-americano, conhecido como Reader Response, agregando a ele o princípio de leitura como interpretação cultural de Paulo Freire. (p. 353)

Todavia, dentro do universo da Educação Musical o termo leitura adquire valor semântico polissêmico, concatenando-se à notação musical. Ao assumir o sentido de ‘leitura de partitura’ a ação pedagógica se difere, portanto, da perspectiva proposta pela Ana Mae Barbosa na Abordagem Triangular, de buscar compreender, perceber e interpretar manifestações artísticas. Assim, ressalto que utilizamos a apreciação como sinônimo de leitura, adquirindo mesmo valor semântico, entendendo “esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. [...] Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural.” (COUTINHO; BARBOSA, 2013, p. 106).

O processo de contextualização está associado ao ato de apreciação(leitura) e não se limita aos fatos históricos. O ato de contextualizar visa retratar um determinado cenário coevo a obra, seja ele geográfico, social, político ou outros, associando-se, portanto, à várias categorias de conhecimentos, ou até mesmo à um único saber, a depender do direcionamento dado pelo/pela professor/professora e dos objetivos a se alcançar. “É a contextualização quem vai tecer a trama dos significados e ao mesmo tempo situar todos os atores da ação interpretativa que operam a partir de seus próprios contextos de referências.” (COUTINHO, 2013, p. 357) Por esta razão, ao sistematizar o material pedagógico para professores, a apreciação (leitura) foi posta junto a contextualização na ‘Abordagem comum a todos’, deixando a prática na ‘Abordagem por grupos’.

É importante aludir que, embora a prática tenha ficado separada dos demais eixos da Abordagem Triangular, essa foi uma medida tão somente organizatória. Acreditamos que a experiência de aprendizagem sem a prática não é possível, e que a experiência da apreciação e

contextualização é em si uma prática. Ademais, gostaríamos de esclarecer que compreendemos a prática como o fazer proposto na Abordagem Triangular, se referindo ao fazer dos estudantes, ao fazer do professor e ao fazer do artista. Neste caso dos *E-books*, o fazer está associado à apreensão e execução de elementos técnicos musicais e instrumentais em diálogo com a apreciação (leitura) e contextualização. Segundo Coutinho e Barbosa (2013) “a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas.” (p. 106)

Por fim, os capítulos foram idealizados de modo independente uns dos outros, dispensando a realização das atividades seguindo a ordem das unidades. Podem-se também, de acordo com o objetivo pedagógico musical, mesclar elementos e sugestões pedagógicas de uma unidade com a outra, dando mais liberdade ao trabalho pedagógico.

4.2 Repertório e Arranjos

A escolha do repertório surge sempre de maneira dialogada, em que ora são atendidos os pedidos do grupo de estudantes, ora atendido a necessidade de ampliação de repertório a partir do proposto pelo professor. Para a composição dos *e-books* foram selecionadas três músicas que tornam o trabalho multiculturalista mais evidente e facilitam a visualização geral do trabalho. Além do que, critérios como tonalidade, forma de mão, possibilidade de adaptação ao nível técnico instrumental do grupo, transposição e redução foram critérios relevantes na escolha das músicas.

Nesta lógica, o repertório escolhido para o *e-book* partiu da observação da necessidade de se trabalhar tais temáticas com o grupo de estudantes envolvidos no processo educacional. A primeira música selecionada foi ‘Zero’ da cantora negra transgênero, Liniker. Considerando o caráter multiculturalista presente nas aulas, o trabalho a partir da canção da Liniker possibilitou a abordagem de temáticas relevantes como gênero e raça, além da coerência com a pesquisa desenvolvida.

A segunda música escolhida foi a ‘Asa Branca’ do compositor Luiz Gonzaga. Essa escolha se justificou pela afinidade que o grupo apresentava com a cultura nordestina, por existir descendentes de nordestinos ou por serem nordestinos que se estabeleceram no Estado de Goiás, assim como eu, paraibano e residente em Goiânia há onze anos. Nada obstante a afinidade cultural com a região, diversas vezes sofri episódios de xenofobia, como também pude presenciar ataques xenofóbicos advindos de outros professores endereçados aos estudantes nordestinos e nortistas. Outrossim, tive a oportunidade de compartilhar momentos de ensino aprendizagem com uma aluna natural de Exu, cidade pernambucana onde nasceu o compositor Luiz Gonzaga.

Por fim, com a presença de estudantes evangélicos no grupo, o trabalho se deu a partir da música Hallelujah do compositor Leonard Cohen. Embora não seja uma música religiosa, a igreja

utilizou a melodia do compositor alterando a letra original, dando o caráter religioso à canção. Assim, as reflexões que permeiam a religiosidade/espiritualidade foram trabalhadas, dando espaço ao trabalho multiculturalista. A temática sobre intolerância religiosa foi introduzida e a ampliação do repertório musical/cultural se deu a partir das canções correlatas aos povos que constituem a nossa sociedade atual e que sofrem ataques rotineiramente. Uma canção foi o Ijexá ‘Filhos de Gandhi’ do compositor Gilberto Gil, por seu caráter africano/afro-brasileiro, e a outra canção foi ‘Ohj Ohj á Gorá’, por ser uma música indígena do povo Ikolen Gavião.

Todo repertório deve passar por uma análise prévia do(a) professor(a) considerando os elementos técnicos que tornam a peça exequível pelos estudantes. Possibilidade de transposição, adaptação e/ou redução são alguns elementos que devem ser levados em conta durante a análise do(a) professor(a), além dos elementos musicais e técnicos que o grupo possui.

Portanto, o arranjo deve ser pensado de maneira didática e deve ser adequado ao contexto em que o(a) professor(a) está inserido(a), fazendo todas as adequações necessárias para o alcance dos objetivos estabelecidos e de um processo pedagógico que contribua com o desenvolvimento musical, social e cultural do grupo de estudantes. Portanto, todos os arranjos disponibilizados nos *e-books* foram construídos a partir da realidade do grupo de estudantes inseridos no projeto, respeitando os níveis técnicos e introduzindo elementos musicais previamente planejados para o desenvolvimento técnico instrumental deles. Neste ponto, cabe mencionar que é importante que o processo de facilitação ou adaptação musical fique a cargo do(a) professor(a), que por sua vez deve respeitar as idiossincrasias do grupo de estudantes, “criando diferentes maneiras de executar uma mesma peça: modificando dificuldades técnicas, explorando sonoridades variadas e explorando outras possibilidades de caráter musical para uma mesma peça.” (FLACH, 2013, p.18)

5. Considerações Finais

A adoção da Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais como prática pedagógica, seja na educação básica, em projetos sociais ou em projetos institucionais, não garante uma abordagem multicultural efetiva. Por isso deve ser encarada como uma possibilidade e não como ação suficiente para alcançar um ensino multiculturalista pois, de acordo com Canen e Oliveira (2002), para se lograr uma ação pedagógica multicultural o professor deve lançar mão de quatro medidas pedagógicas; são elas: a **construção** (correlata a construção do conhecimento relacionado ao pluralismo cultural e as desigualdades); **voz e escolha** (proposição de atividades que considerem o contexto dos alunos e suas escolhas); **crítica** (implementação de diálogo e de discussões concernentes as relações de domínio cultural sobre grupos socialmente marginalizados e sobre os

choques culturais presentes na sociedade) e **ativismo social** (incentivo ao posicionamento crítico e ativo às desigualdades sociais).

Outro aspecto a considerar é a necessidade de se fomentar mais pesquisas na área da educação musical e do ECIM ancorando-as no multiculturalismo, haja vista o reduzido número de pesquisas desenvolvidas com este enfoque e, especialmente, quando se refere às metodologias coletivas de ensino de instrumento musical. Tal ação irá contribuir para a formação e prática docente dos educadores musicais que vislumbrem na EMUCIM o caminho para se alcançar a educação musical multicultural pretendida.

Muitas vezes a precária formação de professores, contribui com práticas tradicionalistas e reprodutivistas. Destarte, é necessário pensar em uma formação que seja ampla e que considere a multiculturalidade presente na sociedade, a qual estes sujeitos professores serão agentes de transformação social juntamente com seus grupos de estudantes, evitando que a prática pedagógica recaia nos riscos do trabalho perfunctório do multiculturalismo. “Afim, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença.” (CANEN e XAVIER, 2011, p. 643)

Os *e-books* criados foram uma materialização de uma proposta educativo musical multiculturalista que teve como ponto nevrálgico da sua estruturação os silenciamentos e agressões vividas e presenciadas na minha vida pessoal, estudantil e docente. Quero enfatizar a importância de não considerar esses *e-books* como métodos, mas sim de enxergá-los como instrumentos condutores para ação pedagógica de educadores e educadoras musicais. Também cabe realçar que os *e-books* necessitam sofrer adequações para atender ao contexto dos estudantes e, embora tenham sido articulados para o ensino de violino, essa proposta pode ser adaptada para outros instrumentos.

Por fim, embora a EMUCIM corrobore o desenvolvimento de uma ação pedagógica multicultural, ainda é necessário avançar em pesquisas, discussões e práticas docente profícuas, a começar de reflexões que poderão nortear essas ações. Saber que caminhos percorrer para tornar o Ensino Coletivo de Instrumento Musical uma abordagem multiculturalista, o alcance que queremos lograr com a EMUCIM e como esta pode contribuir para a estruturação de uma sociedade mais justa e equânime, são reflexões que nos guiarão em direção a práticas pedagógicas multiculturais cada vez mais efetivas.

Por conseguinte, além de contribuir com as pesquisas na área da educação musical e com a prática docente dos educadores musicais, essa foi uma oportunidade de pôr em prática o ativismo social necessário e presente no multiculturalismo, evitando o silenciar de estudantes e outros grupos marginalizados, a tornar esta pesquisa “um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos” (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642).

Referências

- ALMEIDA, Cristiane G. de. Diversidade cultural e formação de professores de música: um estudo com licenciandos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17, 2007, São Paulo. **Anais Eletrônicos** [...]. São Paulo, 2007. p. 1-10. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CMGAlmeida.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Joel. Considerações para uma EMUCIM Brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 9, 2020, Goiânia. **Anais Eletrônicos** [...]. Goiânia, 2020. p. 39-51. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IX_ENECIM_Final_.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. (2015). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. 2. Ed. México: Siglo Veintiuno, 2015.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 61-75, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, v. 24, nº 2, p. 89-102. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55391> . Acesso em: 16 ago. 2021
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 16, p. 641-662, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTWg5kbXZw8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021
- CEART. Resolução Nº 04/2015 – Prof-Artes. Florianópolis: 2015. Disponível em: http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/141/resolucao_04_2015___trabalho_d_e_conclusao_defesa.pdf Acesso em: 28 abr. 2022.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural. In COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN Junior, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. (Coord.), *Artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2013. p. 314-369.
- COUTINHO, Rejane Galvão; BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos In COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN Junior, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. (Coord.), *Artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2013. p. 56-112.
- ELLIOTT, David J. Conceitos chave em educação musical multicultural. In: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline. *Ensino e aprendizagens musicais no mundo*:

formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. Sobral -CE: Sobral Gráfica e Editora. 2018. p. 21-39.

FLACH, Gisele Andrea. *Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87671>. Acesso 16 jul. 2022.

GONÇALVES, Isabelle M. *Alternativas Metodológicas para o Ensino de Música na Educação Básica*. Início: 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10866/Turma_2018_2020_Isabelle_Marques_Disserta__o_16140183666928_10866.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

GONÇALVES, Raquel M. *O Teclado em Grupo como Alternativa para a Aula de Música para Alunos do Ensino Médio do IFB - Campus Riacho Fundo*. Início: 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10866/Turma_2018_2020_Raquel_Marques_Disserta__o_16140185992207_10866.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22, n. 2, p. 15-46, jan./jun. 1997b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 04 mar. 2022.

LAZZARIN, Luis Fernando. A dimensão cultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/319/249> Acesso em: 10 jun. 2022.

LENARDT, Anelita. *Proposta pedagógica de música para o ensino fundamental: possibilidades para a prática instrumental em conjunto*. 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Artes) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10822/anelita_16131544378915_10822.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1985.

MONTEIRO, Igor V.; RAMOS, Gisele A.; PEREIRA, Eliton P. R. Una experiencia de enseñanza colectiva de violín en el contexto de la educación remota. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA Y CULTURA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN, 3., 2021. A Coruña. **Anais Eletrônicos** [...]. A Coruña, 2021. p. 78-82. DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050> Acesso em: 11 jun. 2022.

MONTEIRO, Igor V. *O ensino coletivo de instrumento de cordas friccionadas: a contribuição de Alberto Jaffé*. 2013. 85 f. Monografia (Curso de Licenciatura em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MONTEIRO, Igor V. A educação musical em uma escola rural: uma abordagem metodológica (trans)formadora. In: FERREIRA, Ezequiel M.(org). *Arte e cultura: produção, difusão e reapropriação* 2. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 197-206. DOI: 10.22533/at.ed.548211006

MONTEIRO, Igor V. O Projeto Cajuzinhos do Cerrado: um diferente olhar sob o ensino coletivo de instrumento musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA, 10, 2020. Goiânia. **Anais Eletrônicos**[...] Goiânia, 2020. p. 321-331. Disponível em: https://www.musicologiaemac.org/_files/ugd/7475e9_1aee7dfba68430e9526d52aeacaecf6.pdf?index=true. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Paulo de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Hucitec. 1998. p. 17-26. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Metodologia%20das%20Ci%C3%Aancias%20Humanas.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/310>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PENNA, Maura; BARROS, Olga R. N. e; MELLO, M. R. de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, ABEM, v.20, n.27, 65-78, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161>. Acesso em: 27 nov. 2021

PEREIRA, Eliton P. R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. *Opus*, v. 26 n. 1, p. 1-21 jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2601>. Acesso em: 26 set 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, Juiz de Fora, v.25, p. 1-24, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054>

PIMENTEL, Lúcia G. *Processos artísticos como metodologia de pesquisa*. V.11 n.1 p. 88-98. Uberlândia: ouvirover, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirover/article/view/32707>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RODRIGUES, Maria L. Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, Maria L.; LIMENA, Maria M. C. (orgs). *Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. Série Pesquisa vol. 14. Brasília: Líber Livro, 2006.

ROMÁN ÁLVAREZ, Miguel. Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de pedagogía*, Espanha, REP, v.75, n. 268, 481-495, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lxxv/no-268/tecnologia-al-servicio-de-la-educacion-musical/101400033948/>. Acesso em: 18 jul. 2022

SILVA, Antonio Izaias L. da. Aprendizagem compartilhada e simultânea de violão e de canto para jovens e adultos: uma proposta pedagógica. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará. Orientador: Gerardo Silveira Viana Júnior. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/11419/TCC_PROPOSTA_PEDAGOGICA_IZAIA_S_LUCIANO_DA_SILVA_16198196612469_11419.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Renan S.; MONTI, Ednardo M. G. do. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de Música da Educação Básica. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v.10, p. 73-88, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13722>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUSA, Renan S.; IVENICKI, Ana. Cultura, currículo e identidade (cultura): conceitos-base para uma educação musical multicultural. *Ouvir OUver*; Uberlândia, v.14. n.2, p. 438-450, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV23-v14n2a2018-13>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SOUSA, Renan S.; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, p. 55-70, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/viewFile/599/464>. Acesso em: 05 maio 2022

SOUSA, Renan S. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: possíveis bases para uma educação musical contemporânea. *Interlúdio*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 32-38, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/irdemcp2.v3i4>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*. (online).

Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.