

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

BRUNO RODEGHIERO MOTTA

**PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS EM CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E INTERCULTURALIDADE**

Porto Alegre – RS

2023

Bruno Rodeghiero Motta

**PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS EM CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, área de concentração em Educação musical, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Dra. Jusamara Souza.

Porto Alegre – RS

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Rodeghiero Motta, Bruno
PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS EM CURSOS SUPERIORES DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E
INTERCULTURALIDADE / Bruno Rodeghiero Motta. -- 2023.
151 f.
Orientadora: Jusamara Vieira Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Interculturalidade . 2. Formação de professores
de música. I. Vieira Souza, Jusamara, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Escrevo aqui a todas as instâncias que me permitiram trilhar pelo caminho da pesquisa em Educação Musical, sem as quais não poderia fazê-lo.

Meus agradecimentos à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser referência em pesquisa em Educação Musical e, do mesmo modo, ao Programa de Pós-Graduação em Música-PPGMus, pela sua existência, influência e resistência às transformações do país, as quais muitas vezes são hostis para com a pesquisa.

À minha orientadora Prof. Dr. Jusamara Souza, deixo apenas a maior admiração e gratidão por me inspirar, ensinar e, acima de tudo, acreditar num futuro melhor para a Educação Musical e para a pesquisa e produção de conhecimento nessa área.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano-EMCo, a todos seus membros, pelos momentos de trocas, experiências e aprendizados. Em especial, agradeço aos meus colegas de mestrado, Cícera e Lucas, pelas diversas ocasiões em que pudemos trocar conhecimentos e aliviar o estresse da pesquisa.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Cristina Rolim Wolffenbüttel, Prof. Dr. Fernando Galizia e Prof. Dr. Leandro Maia, pelo cuidado e carinho com a leitura desta dissertação. Agradeço igualmente pela forma com a qual puderam contribuir, oferecendo críticas construtivas e novos ângulos de visão sobre a temática. Em particular ao Prof. Fernando, pela contribuição acerca da temática da interculturalidade e pela atenção especial que deu à dissertação.

RESUMO

Esta dissertação tem como temática a interculturalidade e a formação inicial de professores de Música em cursos de Licenciatura em Música em universidades federais no estado do Rio Grande do Sul. Pela necessidade de delimitar o escopo do estudo, em razão das limitações de tempo e logística, foram escolhidos os cursos de ensino superior de Música da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Pampa. Com essa temática, o objetivo foi compreender se, e como, a interculturalidade se faz presente nos cursos, analisando os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) e entrevistando professores e estudantes. O entendimento do que é interculturalidade é baseado nos autores Nestor Garcia Canclini (2015), Vera Maria Candau (2013) e Fernando Galizia (2020). Canclini descreve a teoria da interculturalidade a partir da sociologia, antropologia e dos estudos da comunicação. Já Vera Maria Candau traz a interculturalidade no contexto da educação, buscando uma Didática Crítica Intercultural. Galizia engloba os princípios trazidos por Candau e os confere à área da educação musical, priorizando uma reflexão sobre sua prática como professor universitário de Música. As metodologias usadas fazem parte da pesquisa qualitativa e envolvem o estudo multicaso com triangulação dos dados. Nas técnicas de coleta de dados, utilizou-se a análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. A partir do que pôde ser observado, notou-se a pouca presença do termo interculturalidade e das temáticas de interesse da interculturalidade nos PPCs e, além disso, os documentos descreviam pouco como a prática docente acontecia. Por outro lado, as entrevistas com professores e estudantes revelaram que a interculturalidade está presente nos cursos e que é percebida por professores e estudantes nas disciplinas, nas conversas entre os colegas e nas interações que surgem a partir das diferenças. Porém, descrevem também as tendências eurocêntricas dos cursos, os quais ainda resistem a algumas mudanças. Tanto estudantes como professores relatam que a universidade ainda precisa dialogar melhor com a realidade dos contextos escolares e sociais.

Palavras-chave: Interculturalidade, Música, Formação Inicial, Projetos Pedagógicos de Curso, Ensino Superior.

ABSTRACT

This research has as a topic interculturality and music teacher's education aiming at understanding how, and if, interculturality is present on music teacher graduation courses in federal universities from Rio Grande do Sul. As a necessity to limit scope, two courses were selected, they were: Universidade Federal de Santa Maria-UFSM and Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA. With the topic being selected, our goal was set to comprehend in which ways interculturality was perceived, analysing Politic and Pedagogic Projects- documents that describe the courses strategies, contents, disciplines and much more. Besides these documents, interviews were conducted with teachers and students to understand their views on interculturality. The concept of interculturality is approached utilizing Nestor Garcia Canclini (2015), Vera Maria Candau (2013) and Fernando Galizia (2020). Canclini describes interculturality from a sociology and anthropology standpoint. Candau brings the idea of a Didática Crítica Intercultural which translates to a critical perspective on interculturality and education. Finally, Galizia starts with Candau's principles, applying them to music education, reflecting on his practice as a university teacher. The method used on this research pertains to the field described as qualitative research and the approach selected was the multicase study, combined with techniques such as document analysis, content analysis and semi-structured interviews. From what it was possible to observe, the documents responsible for structuring the courses, or the Politic and Pedagogic Projects, contain very few mentions of interculturality or themes that are of interest to interculturality. Also, they described scarcely how the classes actually happened. Alternatively, interviews showed that interculturality is, yes, present on both courses and that it is perceived by teachers and students, on the disciplines, on talkings between colleagues and on interactions that spawn from differences. However, they described Eurocentric tendencies, resisting changes and that university still must better connect with the reality of social and school contexts.

Keywords: Interculturality, music teacher's education.

LISTA DE SIGLAS

ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MHS	Música, História e Sociedades
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 1º Semestre	65
Figura 2 - 2º semestre	66
Figura 3 - 3º Semestre	66
Figura 4 - 4º Semestre	67
Figura 5 - 5º semestre	67
Figura 6 - 6º semestre	68
Figura 7 - 7º Semestre	68
Figura 8 - 8º Semestre	69
Figura 9 - Composição da matriz curricular do curso de licenciatura em música - UNIPAMPA	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes participantes da pesquisa	43
Quadro 2 - Estudantes entrevistados (as)	43
Quadro 3 - Docentes entrevistados.....	44
Quadro 4 - Organização das categorias: entrevistas dos professores.....	45
Quadro 5 - Organização das categorias: entrevistas dos estudantes(as)	46
Quadro 6 - Carga Horária total do Curso de Licenciatura em Música- UFSM	65
Quadro 7 - Disciplinas de formação em Educação Musical	69
Quadro 8 - Disciplinas de Formação Musical.....	70
Quadro 9 - Disciplinas Práticas-UFSM.....	72
Quadro 10 - Disciplinas Teóricas-UFSM.....	73
Quadro 11 - Carga horária do curso- UNIPAMPA.....	74
Quadro 12 - Disciplinas de Formação em Educação Musical-UNIPAMPA	76
Quadro 13 - Disciplinas de Formação Musical -UNIPAMPA.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. FOCO DA PESQUISA	11
1.2. QUESTÕES E OBJETIVOS	13
1.3. REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1. TEORIAS DA INTERCULTURALIDADE	20
2.2. MODOS DE PRODUÇÃO DO CULTURAL: DO MULTI AO INTER.....	20
2.3. DIFERENTES, DESIGUAIS E DESCONECTADOS.....	24
2.3.1. Da Diferença.....	24
2.4.3. Da desigualdade	27
2.4. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DAS POSSIBILIDADES DE UMA TEORIA DA INTERCULTURALIDADE.....	30
2.4.1. Educação musical intercultural: o que está faltando?.....	32
2.4.2. Didática Crítica Intercultural	34
3. METODOLOGIA	38
3.1 ESTUDO MULTICASO	38
3.2 COLETA DOS DADOS	39
3.2.1 Projetos Pedagógicos de Cursos.....	39
3.2.2 Entrevistas	40
3.2.2.1 Contato com os docentes da UNIPAMPA	42
3.2.2.2 Contato com os docentes da UFSM	42
3.2.2.3 Contato com os discentes	42
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS	47
4.1 LEIS E NORMATIVAS	47
4.1.1 Universidade Federal de Santa Maria	47
4.1.2 Universidade Federal do Pampa.....	50
4.1.3 Síntese sobre as Leis e Normativas dos Cursos	53
4.2 OBJETIVOS DO CURSO	54
4.2.1 Universidade Federal de Santa Maria	54
4.2.2 Universidade Federal do Pampa.....	56
4.2.3 Síntese dos objetivos dos cursos	57
4.3 PERFIL DO EGRESSO.....	58

4.3.1 Universidade Federal de Santa Maria	58
4.3.2 Universidade Federal do Pampa.....	59
4.3.3. Síntese do perfil do egresso.....	60
4.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	60
4.4.1 Universidade Federal de Santa Maria	60
4.4.2 Universidade Federal do Pampa.....	62
4.4.3 Algumas considerações sobre a concepção pedagógica	64
4.5 MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS	64
4.5.1 Universidade Federal de Santa Maria	65
4.5.2 Universidade Federal do Pampa.....	74
4.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE POTENCIAIS INTERCULTURAIS NOS PPCS 82	
5. INTERCULTURALIDADE: DESCRIÇÕES DOS (DAS) DOCENTES.....	83
5.1 DOCENTE 1: “ <i>Qualquer espaço social é intercultural</i> ”	83
5.1.1 Compreensão e definição de interculturalidade	83
5.1.2 Perspectiva da interculturalidade nas aulas	84
5.1.3 Impacto da disciplina no curso.....	87
5.1.4 Diversidade cultural	88
5.1.5 Mudanças no curso.....	91
5.2. DOCENTE 2: “ <i>O exercício tem que ser de aceitar, mas não deixar de trazer questões de enfrentamento</i> ”	91
5.2.1. Compreensão e definição da interculturalidade	91
5.2.2. Perspectiva da interculturalidade nas aulas	93
5.2.3. Impacto da disciplina no curso.....	95
5.2.4. Mudanças no curso.....	96
5.3 DOCENTE 3: “ <i>Que os cursos de música conversem com a realidade e forneçam meios de atuação ao professor</i> ”.....	98
5.3.1. Perspectiva da interculturalidade nas aulas	98
5.3.2. Impacto da disciplina no curso.....	101
5.3.3. Diversidade cultural	102
5.3.4. Características do curso e mudanças.....	104
6. INTERCULTURALIDADE: DESCRIÇÕES DOS(DAS) ESTUDANTES.....	107
6.1 ESTUDANTES DA UNIPAMPA	107
6.1.1 Compreensão e definição do que é interculturalidade	107
6.1.2 Percepção da interculturalidade	109
6.1.3 Características/ mudanças no curso.....	112

6.1.4 Momentos interculturais.....	115
6.1.5 Impacto e importância da interculturalidade	117
6.2 ESTUDANTES DA UFSM	119
6.2.1 Compreensão e definição do que é interculturalidade	119
6.2.2 Percepção da interculturalidade	121
6.2.3 Características do curso/ mudanças no curso	123
6.2.4 Momentos interculturais.....	128
6.2.5 Impacto e importância da interculturalidade	130
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	145
APENDICE A- ROTEIRO DE PERGUNTAS- PROFESSORES.....	148
APÊNDICE B- ROTEIRO DE PERGUNTAS- ESTUDANTES UFSM.....	149
APÊNDICE C- ROTEIRO DE PERGUNTAS- ESTUDANTES UNIPAMPA	150

1. INTRODUÇÃO

1.1. FOCO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como tema a interculturalidade na formação inicial em cursos superiores de Música. A decisão sobre essa temática envolve algumas etapas de minha trajetória acadêmica. Os questionamentos começaram a partir da escolha do objeto de pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso na graduação, o TCC, na Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Para chegar nessa escolha, refleti sobre alguns questionamentos que me acompanhavam desde que entrei na graduação. Olhando para mim e para meus colegas de graduação, perguntava-me de que forma pessoas com culturas tão diferentes umas das outras se relacionavam com o objetivo de estudar música.

Nisso também havia a indagação sobre como era escolhida a música que seria ensinada no curso e de que forma os professores ou o curso em geral conseguia conciliar essa multiplicidade de sentidos culturais/musicais que os estudantes traziam. Foi então que, através de leituras e pesquisa, me deparei com o multiculturalismo e com a noção de multiculturalidade. Com o multiculturalismo, existia uma maneira que pudesse pensar a existência de diferentes culturas. Por outro lado, a multiculturalidade significava a característica de uma sociedade, de possuir várias culturas.

Tendo o multiculturalismo "em mãos", decidi fazer do meu TCC uma pesquisa de levantamento bibliográfico sobre trabalhos que tratassem do tema multiculturalismo. Foi aí que percebi que o multiculturalismo possui muitas vertentes, correntes ou atribuições, e que suas formas sobre pensar a diversidade cultural, muitas vezes relativizando, focava demasiado nas diferenças entre culturas, mas acabava mascarando, por exemplo, questões de desigualdade entre culturas. Além disso, por conta de possuir várias perspectivas, o multiculturalismo era criticado.

Entretanto, foi uma forma de pensar a existência de múltiplas culturas que permitiu, em primeiro momento, reconhecer a diferença e começar a pensar maneiras de lidar a partir dela. Assim sendo, nesses estudos sobre multiculturalismo, acabei por encontrar outra forma de compreender a existência de diferentes culturas e a relação entre elas, a interculturalidade. Através de minha orientadora, Prof. Jusamara Souza, que, na época, estava palestrando no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), descobri Nestor Garcia Canclini e seu livro *Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade* (Canclini, 2015). Canclini apresenta a interculturalidade como uma maneira

de pensar as relações entre culturas, considerando a diferença, a desigualdade e a desconexão. Um dos aspectos centrais da interculturalidade, nessa perspectiva, é a forma de se considerar que diferentes culturas interagem e criam significados também a partir do conflito, dos choques culturais.

Após me graduar, tive a ideia de continuar os estudos, dessa vez sob a alçada da interculturalidade e da formação inicial. Queria compreender de que forma os cursos de licenciatura em Música lidavam com relações entre culturas, de que maneira os professores universitários e os estudantes, futuros docentes, a percebiam. Sendo assim, iniciei meus estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o curso de mestrado em Música na Pós- Graduação em Música (PPGMUS), na área de Educação Musical, participando também do grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Musical e Cotidiano (EMCO).

Portanto, ao começar os estudos no mestrado, estava munido de uma forma de pensar a existência da diversidade cultural, entretanto, ainda não tinha a ideia de algum autor que trabalhasse esse conceito na educação musical. Através da busca, encontrei Fernando Galizia, que fez sua tese de doutorado com o referido tema, sendo a sua atuação como professor universitário na perspectiva intercultural. Galizia se utilizou dos trabalhos de Vera Maria Candau para pensar a interculturalidade na educação. Então, a partir desses três autores, Canclini, Galizia e Candau, iniciei a reflexão sobre perspectivas interculturais para a formação de professores de música.

Para tanto, precisei delimitar onde faria minha pesquisa, qual o *locus* da pesquisa. No início, pretendia compreender perspectivas interculturais nos cursos de licenciatura em Música das universidades federais do Rio Grande do Sul, ou seja, nas quatro universidades que possuem curso de Música: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria.

Após percursos e discussões no curso de mestrado, conversas com professores do programa, minha orientadora e colegas, acabei por perceber que, para os dois anos de pesquisa tempo destinado à elaboração de uma dissertação de mestrado, pesquisar quatro universidades era praticamente impossível. Foi então que, através das orientações, definimos que analisar dois cursos seria um objetivo adequado. Em razão disso, tornou-se necessário definir quais os cursos que seriam pesquisados. Decidimos, então, pelos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA e Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. O motivo seria, primeiro, por serem universidades em contextos diferentes, o que poderia trazer maior riqueza de dados para a pesquisa. Pode-se ter uma ideia dos contextos ao mencionar o fato de que o curso de licenciatura em Música da UFSM tem sua criação em 1963 e está situado

no 5º maior município do estado do Rio Grande do Sul. Já o curso da UNIPAMPA tem seu início em 2012, está localizado em Bagé, uma cidade pequena com 110 mil habitantes e que ocupa a 17ª colocação no *ranking* dos maiores municípios do estado.

Além dos contextos, o segundo fato seria o de eu ter cursado a graduação na Universidade Federal de Pelotas e ter o curso de mestrado em andamento na Universidade Federal de Rio Grande do Sul, o que me faria já estar “por dentro” desses cursos e conhecê-los de certa forma. O critério foi, portanto, examinar a temática da interculturalidade em dois cursos que eu não tinha conhecimento algum.

1.2. QUESTÕES E OBJETIVOS

Definidos os objetos da pesquisa com os dois cursos de licenciatura em Música, passou-se então a tentar desenvolver o que seria buscado, quais os objetivos da pesquisa. Determinando que a temática da pesquisa seria a interculturalidade na formação inicial, uma possibilidade seria analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os PPCs. Porém, ao mesmo tempo foi ponderado realizar entrevistas com professores e estudantes dos referidos cursos.

Assim, construiu-se o objetivo geral de compreender se, e como, a interculturalidade se faz presente nos cursos analisados e com os objetivos específicos de identificar os potenciais interculturais¹ presentes nos PPCs; compreender se, na visão dos professores e estudantes, esses potenciais se realizam. Para tanto, na pesquisa foram utilizados o estudo multicaso, com a triangulação dos dados a partir dos documentos e entrevistas. Na análise documental, ou seja, na análise dos PPCs, definiram-se os parâmetros de busca e as seções do PPC que tivessem potenciais interculturais. A partir da busca nos PPCs, definiram-se os professores a serem entrevistados e, em seguida, os/as estudantes.

1.3. REVISÃO DE LITERATURA

Feita esta primeira delimitação do tema, deu-se início à revisão de literatura, com a busca de trabalhos de pesquisa que tivessem como foco os PPCs, a interculturalidade e a educação musical. A busca foi feita, inicialmente, na *Revista da Abem* e no *Catálogo Capes de teses e dissertações*. Nessa busca não foram identificados trabalhos com a temática da interculturalidade e educação musical nos PPCs, porém algumas pesquisas tinham como

¹ Por potenciais interculturais, refiro-me ao termo modificado, o qual origina a pesquisa de Renan Santiago de Sousa (2017), na qual o autor cunha o termo para analisar temáticas de interesse do multiculturalismo.

objetivo analisar PPCs sob outras óticas, como as do multiculturalismo e decolonialismo. Dentre esses trabalhos, alguns, em especial o de Renan Santiago de Sousa (2017), acabaram por inspirar esta pesquisa. No seu trabalho, Sousa analisa os PPCs a partir do uso do termo potenciais multiculturais para tratar de menções diretas ao multiculturalismo ou menções de temas de interesse do multiculturalismo.

Além da pesquisa de material nacional, foi realizada uma revisão num periódico estrangeiro chamado *Journal of Intercultural Education*, bem como uma pesquisa com operadores booleanos em inglês no Portal de Periódicos CAPES, a fim de compreender de que forma a pesquisa relacionada a esse tema acontecia fora do país. De uma maneira geral, foi possível encontrar pesquisas que utilizam diretamente o termo interculturalidade e que analisaram cursos de Música, mas não necessariamente cursos de formação de professores de Música. Muitos trabalhos empregavam interculturalidade num sentido de macrodiferenças, tratando de diferentes origens linguísticas, nacionalidades.

A revisão de literatura é apresentada em duas partes: uma revisão da produção acadêmica nacional e outra internacional. Começando pela revisão nacional, as seguintes fontes foram analisadas: *Revista da ABEM*, Capes - Catálogos de teses e dissertações, Portal de periódicos Capes. A *Revista da ABEM* foi escolhida pela sua abrangência e relevância dentro da área da educação musical, enquanto o Capes-Catálogo de teses e dissertações e o Portal de Periódicos Capes foram selecionados pelo fato de serem fontes estáveis e confiáveis sobre a produção acadêmica no Brasil, em especial no que tange à produção de pesquisas com financiamentos públicos.

Revista da Abem

Na *Revista da ABEM* foram analisados os últimos quatro anos de publicação: 2018, 2019, 2020 e 2021. Nas edições desses anos foram buscadas menções à interculturalidade e à formação inicial. Porém, nenhum artigo citou de forma explícita o conceito de interculturalidade. Entretanto, foram selecionados artigos que tratassem de temas culturais e que tivessem potenciais interculturais. No ano de 2018 foram selecionados dois artigos, que são estes: “A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais” (Camargo, 2018) e “O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música” (Reis, 2018).

Camargo (2018) investiga o efeito da música midiática nas práticas musicais e, em especial, o desdobramento que os efeitos da indústria cultural produzem nos currículos de música. Já o artigo de Reis (2018) propõe a discussão acerca da valorização dos gêneros musicais, em particular daqueles que se encontram mais próximos dos estudantes. O autor também discute a hegemonia curricular e, por fim, defende um currículo que seja coerente com a sociedade multicultural contemporânea.

No ano de 2019 não foram encontrados artigos. Já em 2020, 1 (um) artigo foi selecionado: “Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano” (Souza, 2020). O autor busca pensar em uma educação musical afrodiáspórica a partir do pensamento decolonial para o ensino acadêmico do violão, tendo como inspiração os sambas do Recôncavo Baiano. O autor propõe caminhos para o ensino decolonial de violão na universidade e, sobretudo, na formação de professores de Música.

No ano de 2021 foram selecionados 2 (dois) artigos: “Qual conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de música do Enade 2009” (Borne, 2021) e “Da casa de taipa à colação de grau: interlocuções entre o perfil do estudante concluinte de licenciatura em música, as sociabilidades e o capital cultural” (Araújo, 2021). O artigo de Borne (2021) traz questões específicas sobre o Exame Nacional do Estudante - ENADE. Como conclusão, o autor descreve que o ENADE é um teste voltado para o conhecimento do tipo memorizado e se contradiz por não avaliar as competências, as próprias diretrizes curriculares nas quais os cursos se baseiam. Araújo (2021), no seu artigo, traz uma reflexão sobre o perfil do formando em Música na UERN a partir da ENADE. Utilizando os dados socioeconômicos através dos conceitos de sociabilidade, capital cultural e educação, o autor denota uma expansão no acesso ao ensino superior de Música, o qual, na grande maioria, como descreve o autor, é frequentado por um estudante que provém de uma família com baixa renda e escolaridade.

Capes - Catálogos de teses e dissertações, o Portal de Periódicos da Capes e o periódico *Journal of Intercultural Education*

A seguir, irei descrever a busca na plataforma Capes - Catálogos de Teses e Dissertações, no portal de periódicos Capes, no periódico *Journal of Intercultural Education*, bem como nos livros que pertencem à temática da educação musical e interculturalidade. Primeiramente, descrevo a busca na plataforma Capes - Catálogos de Teses e Dissertações, para a qual foram utilizadas as palavras-chave “interculturalidade”, “educação musical” e “projeto pedagógico do curso”. Foram selecionados filtros para mostrar resultados relativos à produção

de dissertações na área da Educação Musical. Assim sendo, foram encontrados um montante de 119 estudos. Desse total, foram escolhidas dissertações que tivessem proximidade com o tema da pesquisa: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com base na teoria da interculturalidade ou discussão de temas interculturais. Após a seleção, não foram encontradas dissertações que abordassem o tema do PPC no curso de Música licenciatura a partir da interculturalidade como foco de interesse.

Grande parte das dissertações encontradas tinha como foco de estudo os cursos de bacharelado, conservatórios ou projetos sociais. Isso aponta para a direção de que a pesquisa sobre a formação inicial, PPC e interculturalidade, ao menos no âmbito das dissertações, é escassa. Uma dessas dissertações (Dantas, 2015) foi selecionada por contemplar o PPC e um tema intercultural, embora o fizesse em um contexto de bacharelado. Dantas (2015) discorre sobre as demandas do corpo discente e a proposta pedagógico-musical do curso de guitarra da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O autor afirma que: “[...] cabe às instituições formais, reconhecer a força da diversidade cultural e, proporcionar assim, uma maior integração entre as demandas da sociedade e o ensino universitário” (Dantas, 2015, p. 17). Na perspectiva do autor, há a necessidade de se criar uma conexão entre o ensino formal e a diversidade cultural presente.

Por outro lado, a dissertação de Renan Santiago de Sousa (2017) traz uma temática parecida com a da interculturalidade na formação inicial, porém, através do conceito de multiculturalismo. Na sua pesquisa, o autor seleciona três instituições formadoras de professores de Música no Rio de Janeiro, escolhe a triangulação dos dados como estratégia e fez análises dos Projetos Pedagógicos de Curso, enviando questionários aos estudantes e entrevistando docentes. Embora o autor adote outra perspectiva, neste caso o da teoria do multiculturalismo, as contribuições para a pesquisa sobre formação inicial e diversidade cultural são relevantes para esta pesquisa, especialmente no termo que o autor adota para verificar a existência de potenciais artigos, dissertações, teses, partes, seções dos PPCs e documentos que não abordam o multiculturalismo de forma explícita, mas que possuem “potenciais multiculturais” (Sousa, 2017).

Após essa primeira análise em contexto nacional, busquei artigos no âmbito internacional para compreender melhor como o tema da interculturalidade tem sido tratado nas pesquisas e, em particular, na pesquisa sobre o ensino superior de Música. No Portal de Periódicos Capes foram usadas palavras-chave em inglês e um operador booleano: Interculturality AND Music Education. Essa escolha rendeu um total de 288 artigos nos resultados de pesquisa. Porém, a maioria dos artigos não tratava de educação musical, mas sim pertencia à área da educação. Desse modo, foram selecionados artigos que relacionassem

interculturalidade com educação/educação musical, que fossem pertinentes à temática de interculturalidade e ensino superior/formação inicial. Desses 288 artigos, 12 foram selecionados. Nesses 12 artigos, apenas dois tratavam de interculturalidade e educação musical: o artigo de Miettinen et al. (2018) e Carabetta e Gonzalez (2017). Vale ressaltar que apenas o primeiro abordava a interculturalidade e educação musical no ensino superior.

Nesse artigo de título “Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland²”, Miettinen et al. (2018) buscam compreender quais são competências interculturais necessárias à atuação num contexto multicultural. Com essa proposta, as autoras conduzem sua pesquisa em dois cursos de Música distintos, o Levynsky College of Education em Tel Aviv, Israel, e a Sybelius Academy da universidade de artes de Helsinki, Finlândia.

Elas descrevem como as diferentes “competências interculturais” são desenvolvidas nos dois contextos, embora algumas competências ainda se mantenham similares. A discussão é orientada na direção da criação de uma rede global mobilizadora, que busca o diálogo e a cooperação entre diferentes instituições de diferentes países, de forma que as competências interculturais sejam uma construção coletiva. A definição de interculturalidade que as autoras trazem dá ênfase nos processos e interações entre grupos. A cultura não é vista como uma entidade única e monolítica, mas formada e transformada pela interação humana (Miettinen *et al.*, 2018).

Carabetta e Gonzalez (2017) trazem a discussão intercultural num contexto conservatorial com o artigo “Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran”³. Nessa pesquisa, os autores trazem questões para analisar o modelo formativo de professores de Música nos conservatórios de Buenos Aires. Segundo os autores, nesses contextos, a dicotomia entre música popular e música clássica é frequente e, na busca pela construção de um currículo intercultural, é crucial desconstruir os modelos dicotômicos para, então, reconstruí-los num constante diálogo com a história.

Por fim, irei descrever a última etapa da revisão de literatura, pesquisa feita no *Journal of Intercultural Education*, a qual foi realizada em dois momentos. A primeira parte da busca nesse periódico abrangeu o ano de 2021 e as duas edições que estavam disponíveis; a segunda

² Inicializando redes mobilizadoras: mapeando competências interculturais em dois cursos de formação de professores de música em Israel e Finlândia (tradução nossa).

³ Reflexões para a construção da educação musical intercultural: quando o pedagógico e o epistemológico se encontram (tradução nossa).

etapa se concentrou nos artigos que tinham como tema a educação musical. Os resultados das buscas do ano de 2021 descrevem uma interculturalidade vista como eixo de pesquisa sobre relações migratórias, barreiras linguísticas e diferenças culturais mais profundas. Nesse sentido, apenas um artigo foi selecionado, no caso, o artigo é de autoria de Singh e Akar (2021), que traz uma pesquisa feita em Viena, Áustria, sobre instituições formadoras de professores.

Os autores buscaram em três instituições formadoras compreender se os estudantes se sentiam preparados para atuar em ambientes multiculturais. Singh e Akar (2021) descrevem que os estudantes se sentem preparados para atuar nesses ambientes, entretanto, denotam algumas dificuldades, como: ansiedade em relação às suas próprias habilidades e barreiras como a língua. Também citam deficiências nos programas dos cursos de formação, como a falta de oportunidades de experimentar ambientes culturalmente diversos, mas incluem sugestões para que os cursos possam melhorar. Em suma, embora não trate especificamente da educação musical, este artigo traz uma situação que pode ajudar na compreensão de como a questão intercultural está sendo abordada nos cursos de formação de professores e, neste caso, nas instituições da Áustria.

Na segunda etapa da revisão de literatura nesse periódico (*Journal of Intercultural Education*), foram encontrados cinco artigos sobre educação musical e cultura/diversidade cultural⁴. Contudo, nenhum dos artigos selecionados abordou a temática do ensino superior, formação inicial. Vale ressaltar que o artigo de Mansikka, Westvall e Heimonen (2018) analisou os aspectos críticos da diversidade cultural na educação musical nas escolas da Finlândia. Os autores colocam o foco da pesquisa nas minorias falantes da língua sueca e na sua relação com o contexto escolar finlandês. Eles descrevem que os professores entrevistados demonstraram certa dificuldade em discutir, definir e conceituar os conceitos de multiculturalismo e diversidade cultural presentes na sua prática de sala de aula. Concluem que, enquanto muito foi discutido pelos docentes sobre diversidade cultural num nível teórico, político, social, não necessariamente essas questões estavam presentes durante as suas aulas.

Concluindo, a revisão na Revista da ABEM e as dissertações nacionais salientou que o tema da interculturalidade é pouco abordado na educação musical e no ensino superior. Porém, as questões de interesse da interculturalidade são tratadas por outros vieses e a partir de outros ângulos, como o do multiculturalismo e do decolonialismo. A revisão feita com os artigos internacionais denotou que, atualmente, a interculturalidade tem sido discutida no contexto das

⁴ Nenhum dos artigos encontrados apresentou o termo “interculturalidade” nos seus títulos e/ou abstracts. Entretanto, pelo local em que os artigos se situam, e pela relevância dos termos abordados para a interculturalidade, esses artigos foram trazidos para a discussão.

migrações e de barreiras linguísticas e, em sua grande maioria, são pesquisas na área da Educação.

As pesquisas que abordam a interculturalidade no contexto da Educação/Educação Musical e, em particular, na formação docente, apontam para a necessidade de uma transformação nos programas dos cursos. Essa transformação tem relação com as competências interculturais, as quais são necessárias para que um docente possa compreender, se situar e agir sobre a interculturalidade presente. Após a revisão de literatura indicar que a temática da interculturalidade, PPCs e formação inicial de professores de música é escassa, decidiu-se pela realização desta pesquisa de mestrado com a premissa de analisar os PPCs dos cursos e as perspectivas de professores e estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação, no que tange à interculturalidade, será pautado principalmente pelas definições trazidas pelo autor Nestor Garcia Canclini (2015). Entretanto, nesse âmbito, também serão discutidas as ideias abordadas pelos autores Fernando Galizia (2020) e Vera Maria Candau (2013), como representantes, nesta dissertação, da interculturalidade aliada ao campo da educação e, mais especificamente, da educação musical.

2.1. TEORIAS DA INTERCULTURALIDADE

Para entender as teorias da interculturalidade é proveitoso, primeiramente, situar as condições atuais que se referem a um mundo cada vez mais globalizado e culturalmente diverso, em particular ao consumo de produtos, migração de pessoas, hibridizações culturais etc. São múltiplos canais de televisão, internet, acordos de livre comércio, migrantes e turistas, programas de informação, os *ads* na internet (Canclini, 2015). Nessa conjuntura, Canclini (2015, p. 15) propõe a seguinte questão: “Onde encontrar a teoria que organize as novas diversidades?”.

Para pensar em uma teoria desse tipo é necessário olhar para as interações entre as culturas sob três diferentes óticas, mas tentando fazer uma intersecção entre elas: diferença, desigualdade e desconexão.

2.2. MODOS DE PRODUÇÃO DO CULTURAL: DO MULTI AO INTER

O primeiro ponto a ser discutido refere-se à maneira de se compreender cultura e o que a caracteriza, de forma a entender a diversidade que compõe o mundo hoje. A bem dizer, discutir o que difere uma cultura de outra, mas também o que permite a desigualdade entre uma cultura e outra, o que torna um grupo conectado ou desconectado. Assim sendo, segundo o autor: “É uma questão teórica e é um dilema-chave nas políticas sociais e culturais. Não só como reconhecer as *diferenças*, como corrigir as *desigualdades* e como *conectar* as maiorias as redes globalizadas” (Canclini, 2015. p.16).

Uma das tentativas de reconhecer as diferenças e desigualdades de um mundo interrelacionado e interconectado é por meio do multiculturalismo. O multiculturalismo entra em cena como uma perspectiva sobre a multiculturalidade, característica predominante nas sociedades modernas. De acordo com Canclini (2015, p. 27), “a multiculturalidade, ou seja, a

abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes”. O fator multicultural também qualifica as características sociais e os problemas políticos que derivam de sociedades onde diferentes comunidades culturais coexistem. Nesse processo, uma certa identidade original é mantida (Hall, 2006, p. 50). Então, é a partir dessa premissa que o multiculturalismo toma forma, agindo sobre a multiculturalidade.

Canclini (2015, p. 26) destaca as contribuições do multiculturalismo, por ora também chamado de “pluralismo”, como escreve: “O multiculturalismo estadunidense e o que, na América Latina chama-se mais propriamente de pluralismo deram contribuições para tornar visíveis os grupos discriminados”. Sendo assim, o multiculturalismo reconhece as diferenças e se ramifica em diversas perspectivas, mudando o posicionamento de acordo com a visão de mundo, porém, é possível afirmar que um dos focos principais do multiculturalismo é a valorização das diferenças (Galizia, 2020).

Por adotar visões muito amplas, o multiculturalismo foi criticado e descrito como não pertencente a uma única doutrina ou estratégia política, e por não representar um “estado de coisas já alcançado” (Hall, 2006, p. 50). Canclini (2015, p. 27) relata que “não é fácil fazer um mapa com usos tão díspares do multiculturalismo. Nem avaliar seus significados múltiplos, dispersos, nas sociedades”. Nessa direção, Hall (2006) descreve seis perspectivas de multiculturalismo: Conservador, Liberal, Pluralista, Comercial, Corporativo e Crítico. Esse relativismo fez com que o multiculturalismo tivesse “versões” que iam desde a celebração das diferenças de forma turística, capitalizando manifestações culturais, até a aceitação e reconhecimento da diferença, embora isolando os desiguais, como nos processos de “guetização”. Canclini (2015, p. 26-27) afirma sobre o multiculturalismo que:

[...], seu estilo relativista bloqueou os problemas de interlocução e convivência, assim como sua política de representação - a ação afirmativa - costuma gerar mais preocupação com a resistência do que com as transformações culturais.

O *Multiculturalismo*, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada das realizações e misérias daqueles que compartilham a mesma etnia ou o mesmo gênero, entrincheira-se no local sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas de ampla escala.

Candau (2013, p. 19) reforça essa questão refletindo que “outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade”. Admitidamente, houve versões do multiculturalismo as quais foram direcionadas à perspectiva crítica sobre a diversidade cultural.

Candau (2013, p. 20), por exemplo, traz três versões que considera como principais na discussão sobre o tema: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e, por fim, o multiculturalismo interativo, que, segundo a autora, também é denominado interculturalidade. Sob essa amplitude de significados, o multiculturalismo passa a ser difícil de definir. Então, por essa e outras razões, a interculturalidade, focada na interação entre múltiplas culturas, torna-se uma alternativa mais propícia na atualidade. Nesse sentido, as contradições do multiculturalismo se acentuam quando nos deparamos com um mundo globalizado e interconectado.

Neste cenário, passamos de um mundo multicultural, no qual há a aglutinação de etnias ou grupos em uma cidade ou nação, para um mundo intercultural e globalizado. Nas concepções multiculturais, a diversidade cultural é admitida e as diferenças são delineadas a partir da proposição de políticas relativistas, as quais frequentemente reforçam a segregação. Em contraposição, a interculturalidade destina-se à confrontação e ao entrelaçamento, resultado das relações e trocas entre grupos diferentes (Canclini, 2015, p. 17). Nas palavras de Canclini (2015, p. 17):

ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

Sendo assim, a interculturalidade é: “[...] a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (Candau, 2011. p. 22). Nesse cenário, as transformações do mundo envolvem diferentes aspectos, sob os quais é necessário adotar diferentes perspectivas ou concepções. Para tanto, o autor descreve que há muito tempo torna-se impossível instalar-se no marxismo, estruturalismo ou em qualquer teoria como se fosse a única. Ao contrário, é proveitoso utilizar-se das diferentes contribuições teóricas, “debatendo suas interseções”. Tal abordagem é explicitada: “Adoto aqui uma perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos trabalhos antropológicos, sociológicos e comunicacionais” (Canclini, 2015, p. 24).

Logo, a tarefa de empregar teorias da interculturalidade como uma forma de compreender o mundo atual é também uma tarefa de visualizar a interculturalidade por meio de características distintas: diferença, desigualdade e desconexão. Não me atentarei, nesta dissertação, nos autores específicos aos quais Canclini traz para discutir os campos antropológico, sociológico e comunicacional, mas trarei como foco principal a perspectiva

interseccionada do autor sob esses três campos. Tal escolha é fruto do enfoque da pesquisa e das limitações espaciais e temporais.

Ainda debatendo sobre diferença e desigualdade, uma perspectiva intercultural remete ir além da comparação entre culturas: é desconsiderar as culturas como sistemas pré-concebidos, com inércias celebradas pelo populismo. Trata-se de prestar atenção às misturas e aos mal-entendidos que vinculam os grupos (Canclini, 2015, p. 25). Com esse foco na interação, uma teoria da interculturalidade busca compreender as origens das interações entre diferentes grupos. Logo, para interpretar cultura, é necessário ter em mente como está se apropriando dos “produtos materiais e simbólicos” e como cada grupo reinterpreta esses produtos, “as fusões musicais ou futebolísticas, os programas televisivos, que circulam por estilos culturais heterogêneos, os arranjos natalinos e os móveis *early american* fabricados no sudeste asiático.” (Canclini, 2015, p. 25).

Deste modo, as interações entre os diferentes grupos culturais geram fusões, hibridismos, interpretações e reinterpretações. A forma como enxergar essas misturas é que distingue a chave da interculturalidade. Segundo Galizia (2020, p. 74), a perspectiva intercultural se diferencia de outras abordagens que tentam preservar as diferenças, isto é, porque não somente as reconhece, mas também almeja promover relações democráticas entre grupos e não pretende que haja uma coexistência pacífica num mesmo local. Portanto, uma perspectiva intercultural foca também nas interações “negativas” entre os grupos, tendo, então, “não só os intentos de conjurar as diferenças, mas os dilaceramentos que nos habitam” (Canclini, 2015, p. 25).

Logo, a diferença e a desigualdade dão origem, na teoria da interculturalidade, às interações diversificadas entre os grupos culturais. Essas interações podem ter intencionalidades mistas, porém, segundo Candau (2013, p. 23), na perspectiva intercultural, não desvinculamos a questão da diferença e da desigualdade, presentes atualmente de modo caracteristicamente conflitivo. Nela, afirmamos essa relação complexa e que possui diferentes configurações de acordo com cada sociedade.

Por fim, temos que a diferença e a desigualdade, esta última por vezes responsável pela desconexão, como objetivos centrais de uma teoria da interculturalidade. Teoria essa que tem no seu cerne o estudo das interações provenientes dos processos culturais que temos atualmente: hibridizações, fusões, conflitos, para citar alguns. Esses processos, por sua vez, evidenciam as desigualdades entre os grupos. Deste modo a teoria da interculturalidade procura compreender também quais as relações de poder imbricadas nessas interações. Nesse sentido é relevante ter, segundo Candau (2011, p. 247), “a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as

relações culturais”. Essas relações são atravessadas por questões históricas e, portanto, hierarquizadas. São “marcadas pelo preconceito e discriminação a determinados grupos” (Candau, 2013, p. 23) De forma a compreender melhor essa relação complexa entre diferença e desigualdade, assim como em qual momento se discute a desconexão, iremos tratar dessas características em mais detalhe a seguir.

2.3. DIFERENTES, DESIGUAIS E DESCONECTADOS

2.3.1. Da Diferença

Agora que já descrevi quais os objetivos principais de uma teoria da interculturalidade, sendo eles a compreensão dos processos interativos entre culturas, os quais se originam da diferença, desigualdade, irei tratar mais especificamente dessas duas características, unindo-as a uma terceira, a desconexão. Nesse sentido, busco relacionar a perspectiva de Nestor Garcia Canclini⁵ com a de outros autores, sob esses três aspectos.

De modo que se possa efetivamente estabelecer uma teoria da interculturalidade para Canclini, é preciso juntar os três processos aos quais a interculturalidade pertence: diferença, desigualdade e desconexão. No entanto, o autor descreve que, historicamente, esses três processos foram estudados por diferentes campos e quem “a história das ciências sociais nos acostumou a elaborar separadamente esses três objetos de estudo” (Canclini, 2015, p. 55). Teorias étnicas e do nacional são associadas às diferenças. Por sua vez, correntes macrossociológicas como o marxismo lidam com a desigualdade. Por fim, os estudos sobre conexão/desconexão ficam no campo comunicacional, sobre o qual o autor descreve: tem “escasso impacto nas teorias socioculturais” (Canclini, 2015, p. 55).

Um dos grandes desafios de se analisar as diferenças, segundo o autor, é fazê-lo a partir da desigualdade. Isso porque, nessa análise, se perderá de vista os processos de diferenciação que não pertencem à “distribuição desigual dos recursos em cada sociedade” (Canclini, 2015, p. 56). Nesse sentido, é considerar que os efeitos da diferenciação entre grupos culturais não ocorrem exclusivamente a partir da desigualdade, da disparidade de poder entre eles. Outra questão é o etnocentrismo, que considera que somente a própria etnia pode *se* estudar ou apenas a experiência citada de um único grupo.

⁵ As discussões aqui trazidas podem ser encontradas no livro *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade* (Canclini, 2015).

Portanto, delimitar as barreiras entre diferença e desigualdade requer um olhar mais atencioso. Canclini (2015, p. 57) oferece uma perspectiva: “Mas, o que é mais decisivo: a desigualdade social ou as diferenças culturais? Definiremos-nos pelos referentes aos quais se opõem ou pelos “âmbitos de comunhão”?”.

Em outras palavras, o que realmente importa analisar no processo interativo com outras culturas? Sempre nós definimos diferentes em relação aos outros ⁶ e as desigualdades sociais também remetem a uma inequidade em relação ao outro, a outra pessoa, a outro grupo. Desse modo, destrinchar essa relação é uma tarefa complexa. É verdade que é possível se assentar na diferença como fator decisivo, mas, também, assim cai-se no risco de ocultar os processos de desigualdade, já que a desigualdade tem uma dimensão cultural que reside em processos históricos de configuração social (Canclini, 2015, p. 57). O risco de se concentrar nas diferenças é detalhado pelo autor:

[...] na medida que a desigualdade socioeconômica lhes afigura imutável, alguns movimentos étnicos tendem a concentrar-se nas diferenças culturais ou até mesmo genéticas. Desse modo as diferenças culturais perdem sua dimensão socio-histórica, deixam de ser vistas como características formadas em etapas nas quais a desigualdade operou de maneiras distintas e, portanto, suscetíveis de mudar em processos futuros (Canclini, 2015, p. 57).

Assim sendo, concentrar-se somente nas diferenças de um grupo cultural é sobrepor os processos de transformação históricos, sociais, econômicos os quais esse grupo passou. É, senão, uma forma etnocêntrica de considerá-la e não seria compatível com uma perspectiva intercultural, que “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmica.” (Candau, 2013, p. 22). Portanto, seria talvez mais sensato olhar para as formas com que os diferentes grupos interagem, quais são as relações que eles constroem e construíram, quais as interações culturais do presente e quais interações culturais do passado. Essa talvez seja uma forma mais propícia de se considerar as diferenças, dando enfoque nas interrelações entre os grupos e suas “conjunções”, “entrelaçamentos”, “conflitos” e “dilaceramentos”.

Trata-se de não tão somente reforçar as características de diferença, mas de reconhecer e promover as relações entre diferentes grupos construídas a partir das diferenças. Isso quer dizer que, quando que as práticas culturais são rompidas ou modificadas, não necessariamente “perdem” a sua essência. Canclini dá esse exemplo quando cita sobre a cultura mexicana e dos jovens mixes, os quais fizeram uso de computadores para resgatar suas tradições orais. Esse

⁶ “quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um desses grupos? (Candau, 2013, p. 29).

exemplo mostra “que as tradições modernas não desvirtuam fatalmente as culturas tradicionais, mas podem reforçá-las” (Canclini, 2015, p. 63).

O mesmo exemplo permite compreender como a modernidade e os avanços tecnológicos, com atenção especial à globalização, não condenam a padronização das culturas. Admitidamente, a globalização traz movimentos de padronização, porém também possibilita novas interconexões e meios pelos quais diferentes grupos culturais podem se relacionar, se reinventar. Contudo, não se pode esquecer de que essa possibilidade não chega até todos. Há ainda que considerar a profunda desigualdade de alguns grupos culturais, evidenciada pela disparidade nas relações de poder, como alerta Canclini (2015, p. 66): “Para milhões, o problema não é manter ‘campos sociais alternativos’, mas ser incluídos, chegar a se conectarem, sem que isso atropela a sua diferença nem os condene a desigualdade. Em suma, ser cidadãos em sentido intercultural”.

Apesar do foco na interação entre as culturas e não unicamente em suas diferenças, não se pode abandonar essas diferenças e aquilo que caracteriza o grupo, especialmente em “[...] sociedades dualistas, cindidas [...]” (Canclini, 2015 p. 69). Essa proteção à diferença pode ser observada no contexto brasileiro, quando se discute, por exemplo, a questão do preconceito e a discriminação aos indígenas. Particularmente, na questão de algumas diferenças, as quais não são facilmente transferidas, “o reconhecimento e a proteção dessas diferenças inassimiláveis têm importância cultural e, também, política” (Canclini, 2015, p. 69). Desse modo, proteger as práticas culturais dos indígenas é uma forma não só de reconhecer suas diferenças, mas de afirmá-las diante de transformações que devoram sua cultura por completo.

Concluindo, a diferença se constrói sobre aquilo que cada grupo cultural traz de próprio, mas também numa interculturalidade, aquelas relações e processos culturais de transformação e resignificação que resultam da interação entre os grupos. Essa interação é cada vez mais confrontada pelos processos de globalização, em que se constroem novas relações, algumas, inclusive, de uniformização, em que “a expansão global do capitalismo busca uniformizar o *design* de tantos produtos e subordinar os diferentes a padrões internacionais” (Canclini, 2015, p. 69).

Assim sendo, também não basta enaltecer as diferenças como motivo único para reivindicação de direitos frente à desigualdade, visto que a desigualdade tem sua dimensão cultural nos processos históricos de construção da diferença. Então, nesse sentido, é necessário ter consciência dos processos que configuram as diferenças, da sua dimensão histórica, da mobilidade das barreiras culturais, das hibridizações, dos enfrentamentos, das interconexões.

2.4.3. Da desigualdade

O objetivo da seção anterior foi descrever a maneira de enxergar a diferença, através da interculturalidade e um pouco da sua relação com a desigualdade. Agora o foco será colocado especificamente na desigualdade, nas características que são atribuídas a ela dentro de uma perspectiva intercultural. Canclini (2015) descreve as características da desigualdade através da concepção de Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês. Se a diferença é o que define um grupo cultural, bem como as interações e construções que ocorrem através da diferença, então, a desigualdade é aquilo que separa os diferentes, primeiramente em uma instância econômica. Portanto, Canclini (2015) traz Bourdieu, que, de certa forma, expandiu seu marxismo clássico através da análise de campo, que não era de interesse especial do marxismo: arte, educação e cultura.

Nas suas obras, Bourdieu estabelece o termo capital cultural ao referenciar aquilo que as diferentes classes sociais almejam obter. Desse modo, o capital cultural, entendido em uma estrutura de classes, seria retido pela classe dominante hegemônica. Porém, segundo Canclini (2015), o modo pelo qual Bourdieu abordava a desigualdade diferia das teorias marxistas que o antecederam na seguinte proposta: considera não só a produção, mas, também, o consumo. O que isso quer dizer, diferentemente do foco anterior nas teorias marxistas, as quais colocavam a problemática do sistema capitalista nos meios de produção, Bourdieu traz esse enfoque para o consumo. Ele se propôs a analisar como as classes consomem e quais interpretações e simbolismos elas conjecturam a partir do consumo. Em outras palavras, interessava a Bourdieu as práticas culturais.

Considerando isso, Bourdieu descrevia a classe dominante através da imposição no plano econômico, ou seja, pela dominação dos meios de produção, a classe dominante seria capaz, através da reprodução, de hegemônizar o campo cultural. Portanto, a classe social dominante poderia, através de sua hegemonia no campo econômico, influir também no campo cultural, definindo assim um capital cultural hegemônico. Sobre classes sociais, Canclini (2015, p. 74) analisa que Bourdieu descreveu que “a classe social não pode ser definida por uma só variável ou propriedade”.

Desse modo, não basta apenas ser detentor de certos bens ou propriedades, mas importa quais bens são consumidos, quais as relações simbólicas são construídas a partir do consumo. É nesse momento que Bourdieu chega à teoria dos campos, conforme denota Canclini (2015, p. 75): um campo é determinado pela “existência de um capital comum e a luta pela sua apropriação”. Esse capital é acumulado ao longo da história. Sobre esse capital, haveria duas

posições, os que detêm o capital e os que aspiram a detê-lo. Naturalmente, as classes dominantes são as que detêm o capital e as classes populares, as que almejam possuí-lo. O problema dessa formulação, segundo Canclini (2015, p. 77), é que ela estabelece a mesma lógica, ou seja, a luta interna pelo poder para campos com especificidades diferentes, o que leva à diversidade das práticas culturais a ser reduzida por conta da luta pelo poder.

Nesse esquema, tem-se campos diferentes, como o campo científico e o campo artístico, tendo suas práticas culturais dispostas na mesma lógica. Logo, as classes sociais dentro desses campos almejam deter o capital cultural. Existe uma falha com esse tipo de análise, pois, entre outras coisas, reduz as classes sociais populares ou de “gosto” médio a uma eterna perseguição pelo poder, pela detenção do capital cultural. Essa perspectiva anula toda e qualquer ressignificação que as classes populares fazem. Também oculta a riqueza de sentidos e símbolos construídos nas práticas culturais das classes populares, as atribuições de significado (Canclini, 2015, p. 90).

Para pensar nisso, Canclini (2015) relata uma sociologia pós-Bourdieu, o qual analisa não só o capital cultural hegemônico, mas também a construção das práticas culturais dos setores populares e médios. Esse movimento expõe as inconsistências de se lidar com a diferença e o modelo “ultrapassado” de lidar com a desigualdade, que corresponde à falha de legitimação cultural (Canclini, 2015, p. 88). Tal afirmação é feita no sentido de que, mesmo sem os recursos econômicos, as classes populares produzem seu estilo próprio, transformam os símbolos e não apenas perseguem um patrimônio comum, uma cultura legítima. Apesar disso, não se pode esquecer que as culturas populares ainda podem estar sujeitas à dominação. Embora haja, nas culturas populares, movimentos ricos de significação, o poder econômico ainda opera influência em todos os setores sociais. Sobre isso, Canclini (2015, p. 90) coloca:

Para compreender as relações interculturais e a efetiva potencialidade política dos setores populares, é preciso achar um caminho intermediário: entre o discurso etnocêntrico elitista, que desqualifica a produção subalterna, e a extração populista diante das riquezas da cultura popular, que deixa de lado aquilo que, nos gostos e consumos populares, há de escassez e resignação.

Nesse sentido, analisar as práticas populares requer uma dinâmica que não as considere como um subproduto da cultura “legítima” ou da cultura hegemônica. Contudo, as faltas e as deficiências nas práticas populares também precisam ser apontadas. Numa síntese, é necessária a construção da relação e interação entre diferentes práticas culturais, de diferentes setores. A construção de signos nessas interações é o que remete à interculturalidade. Em complemento, Canclini (2015, p. 91) apresenta sua conclusão frente às ideias de Bourdieu:

Concordo com Bourdieu quanto ao fato de que o desenvolvimento moderno possibilitou uma forte autonomização do campo artístico e dos signos estéticos da vida cotidiana, e de que a burguesia encontrou na apropriação privilegiada dos signos, destacados da sua base econômica, um modo de eufemizar e legitimar sua hegemonia, mas sem desconhecer que nas culturas populares existem manifestações simbólicas e estéticas próprias, cujo sentido supera o pragmatismo cotidiano.

Canclini (2015) destaca que as culturas e as práticas populares têm certa independência dos domínios da classe hegemônica, mesmo a última tendo por base a hegemonia econômica. Isso significa que as práticas culturais populares, incluindo as manifestações musicais, são dotadas de sentido e construção de significado próprio e não são apenas ocorrências do dia a dia e nem perseguem a obtenção do capital cultural legítimo.

Além das discussões sobre diferença e desigualdade, num plano das práticas culturais populares e hegemônicas, há, segundo Canclini (2015), uma outra problemática apresentada atualmente. Surge com as transformações tecnológicas e agora os diferentes e desiguais são referidos também como incluídos/excluídos. Essa nova nomenclatura advém dos efeitos da globalização e de um momento cada vez mais conectado. A sociedade é pensada como uma rede, com conectados e desconectados. Ele escreve: “A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova disso é o enfraquecimento desses termos e sua substituição estes ou outros, *inclusão* ou *exclusão*” (Canclini, 2015, p. 92).

Essa nova nomenclatura não chegou sem também mascarar problemas estruturais. Através da denominação de “incluídos” e “excluídos”, apenas se considera aqueles que têm acesso ou não às redes ao contrário de elucidar o que faz alguém ter acesso ou não. Por que precisamos ter acesso? Nesse novo panorama, temos a flexibilidade de pertencimentos. A globalização permitiu que nos interconectássemos com o mundo sem estarmos mais presos ao local, regional, nacional. O contato com diversas práticas culturais se dá em variados níveis, proporcionado pelo movimento da globalização. Porém, seguindo o argumento anterior, Canclini (2015) propõe a seguinte questão: quem tem as possibilidades de se mobilizar? Quem são aqueles que podem atingir diferentes conexões, escapar ao local, ao regional?

Canclini (2015, p. 94) chama a atenção para o fato de que essa mobilidade é destacada nas correntes de pensamento, porém sem a devida crítica.

O pensamento pós-moderno (não só o liberal, mas o que também sustenta uma crítica social), destacou a mobilidade e desterritorialização, o nomadismo e a flexibilidade de pertencimentos. Todos, inclusive os migrantes e os exilados, viveríamos oscilando com fluidez entre o global e o local. Mas poucas vezes se analisam as condições desiguais de fixidez e mobilidade.

Ser incluído/excluído, conectado/desconectado não depende apenas de vontade própria, mas de recursos que se tem em mãos para tal conexão. Isso evidencia que a desigualdade aparece também em forma de conexão/desconexão. Há outros problemas gerados pelas transformações tecnológicas, tais como o advento da utilização de telefones celulares, que permitem estarmos inseridos em ambientes a todo momento, como, por exemplo, os grupos de trabalho do *WhatsApp*, os grupos da família etc. Pensar nas relações do mundo atual como conexões/desconexões não “[...] elimina as distâncias geradas pelas diferenças, nem as fraturas e feridas pela desigualdade” (Canclini, 2015, p. 99).

Assim sendo, pensar a interculturalidade atualmente requer considerar as desconexões, mas, ao mesmo tempo, ler também as diferenças e desigualdades. Requer reconhecer as práticas culturais populares como autônomas e as práticas culturais hegemônicas como estruturadas e ainda dominantes em sentido econômico; requer saber que as diferenças se constroem em processo dinâmico e que também a desigualdade é construída através da história.

Precisamos pensar-nos simultaneamente como diferentes, desiguais e desconectados, ou melhor, como diferentes-integrados, desiguais-participantes e conectados-desconectados. Num mundo globalizado, não somos só diferentes, só desiguais ou só desconectados (Canclini, 2015, p. 99).

2.4. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DAS POSSIBILIDADES DE UMA TEORIA DA INTERCULTURALIDADE

Considerando que uma teoria da interculturalidade precisa se atentar, nomeadamente à diferença, desigualdade e desconexão, irei agora direcionar o foco para a área da educação, mais especificamente à educação musical. Para auxiliar nesse objetivo, trago, junto à perspectiva da interculturalidade de Canclini (2015), os autores Candau (2013) e Galizia (2020), por conta de seus trabalhos com a interculturalidade e educação, e, respectivamente, com a educação musical e interculturalidade.

A área da educação é um dos espaços onde se tem diversas práticas culturais. Considerando o contexto brasileiro⁷ e a grande complexidade cultural com a qual nos deparamos no cotidiano, ensinar é um desafio para aqueles que procuram diálogos interculturais. É, talvez, ainda mais desafiador conceber uma formação inicial que prepare os

⁷ Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (Candau, 2013, p. 17).

futuros docentes para atuarem com a interculturalidade, tendo em vista a diferença, a desigualdade, a desconexão dos milhões de estudantes e docentes em formação. É nesse contexto que irei me dedicar para explicar a formação inicial de professores de Música.

Por onde começar? É necessário primeiro compreender em que moldes se configura a formação inicial no contexto brasileiro. Como se dão as aulas, qual formato, quais características e de que modo se configurou historicamente o modelo de ensino universitário. Galizia (2020, p. 31-32) descreve o que se originou do modelo escolástico de ensino e suas características: as aulas centradas na figura do professor, a memorização e repetição por parte dos estudantes. O autor vem seguidamente, junto de Candau, denominar esse modelo de ensino de método frontal, pois é da figura do professor que se origina todas as questões: o que estudar, como estudar, quais perguntas fazer etc.

O ensino frontal, por sua vez, provém de uma concepção ampla e tradicional de ensino, um paradigma tradicional. Entretanto, o autor esclarece que o ensino frontal não se estabelece de uma única maneira, dentro do paradigma tradicional de ensino, como em uma única doutrina, porém existem tendências que apontam para uma certa maneira de conceber a educação na formação inicial. Essas tendências são geradas pelo paradigma tradicional de ensino, com um conjunto de ideias e princípios tradicionais sobre educação, os quais geram diversas formas de abordagem nesses parâmetros. Então, “Em relação à função da educação, no paradigma tradicional de ensino, esta é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos” (Galizia, 2020, p. 37). Essa visão da educação canaliza uma concepção de uma “linha única” ou de uma educação unilateral.

Como visto, isso não corresponde a uma concepção intercultural, visto que não há ou pelo menos não são propiciadas condições para que haja diálogos e construções de significado entre diferentes práticas culturais. Em outras palavras, a diferença é sonogada em razão da uniformização de um capital cultural comum. Assim, segundo Galizia (2020, p. 37), “os conteúdos válidos para o ensino são aqueles conhecimentos e valores sociais acumulados pelas diversas gerações e são repassados aos estudantes como verdades absolutas”. Como Canclini (2015) descreve, as classes populares e médias não buscam, em suas práticas culturais, atingir o capital cultural comum ou legítimo, mas constroem suas próprias práticas culturais e seus estilos. O desafio está em possibilitar que essas práticas tenham espaço nos ambientes acadêmicos, nesse caso, na formação inicial de professores.

Outra questão indicada por Galizia (2020) é a de que a atuação do professor universitário é dividida em dois campos: docente e pesquisador. Segundo o autor, essa divisão prejudica o professor quando o assunto é a docência, já que desvia o foco da carreira e fragmenta

a jornada de trabalho do docente. Outra característica de um paradigma tradicional de ensino é a supressão da criatividade, em que as diretrizes do ensino acabam por obedecer a uma lógica econômica, centrada no mercantilismo, ou seja, na reprodução de padrões que obtenham resultados (Galizia, 2020 p. 45). Nesse contexto, professores e estudantes podem ficar “presos” a uma lógica econômica, à produção de conhecimento embasado, colocando algemas na criatividade de ambos.

Essa lógica seria uma das características do modelo tradicional de ensino, que suprime a criatividade dos estudantes, “[...] o não favorecimento de uma visão crítica, de autonomia, de pensamento criativo e de capacidade de contextualização do conhecimento assimilado” (Galizia, 2020, p. 49). Como descrito anteriormente, esse tipo de ensino, que tem como ator principal o professor, leva o aluno a uma uniformização, a uma padronização. Portanto, “[...] também não favorece a construção de identidade e autonomia nos estudantes [...]” (ibid., p. 49).

Galizia (2020) conclui que não se trata de desqualificar o modelo em si, porém de delinear as suas falhas e sua inadequação frente à atualidade. Segundo o autor, esse modelo é bastante exigente e produz resultados, entretanto, carece de criticidade e de historicidade.

2.4.1. Educação musical intercultural: o que está faltando?

Conforme essas questões, quais os desafios devem ser ultrapassados para se propor metodologias diferentes, abordagens que se distanciem do ensino tradicional e que incluam perspectivas interculturais? Têm-se alguns obstáculos para que uma teoria da interculturalidade ou uma perspectiva intercultural possa funcionar, os quais serão discutidos neste capítulo. Por fim, estratégias serão delimitadas para que uma educação intercultural seja possível, explorando formas com as quais podemos atuar com os diferentes, desiguais e desconectados.

Para entender quais os principais desafios e as possibilidades de uma educação musical intercultural, precisamos primeiro situar-nos no contexto atual. Esse contexto, falando especificamente da formação inicial de professores de Música no Brasil, é marcado por um modelo de ensino conservatorial (Galizia, 2020; Pereira, 2014). Esse modelo de ensino, que se mescla com o modelo de ensino tradicional nas universidades, origina-se nas instituições chamadas conservatórios (Galizia, 2020). Para Galizia (2020, p. 51), “Os cursos de Música baseados nele enfatizam a teoria musical e a técnica virtuosística, focando geralmente a música europeia erudita”. Desse modo, esse modelo opta pelo desenvolvimento técnico do aluno, estabelecendo um direcionamento bastante rígido quanto aos conhecimentos e conteúdos trabalhados e, por consequência:

[...] desprezam radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levarem em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor (Galizia, 2020, p. 51).

Constitui-se, assim, um modelo de ensino unilateral, que não dialoga com os diferentes, desiguais e desconectados. Outra característica marcante desse modelo é a distinção entre teoria e prática. Essa dicotomia é supervalorizada nesse modelo de ensino, especialmente por colocar ênfase na teoria e na codificação da música. O que isso significa é que os códigos musicais, neste caso a partitura, são dispostos como pré-requisitos para a execução de uma música. Porém, o que se percebe é que a teoria é tratada como um destino ao invés de um caminho para se chegar à música, como reflete Galizia (2020, p. 51): “Assim, o estudo da Teoria da Música, torna-se, na verdade, um processo de alfabetização musical”.

Como coloca Galizia (2020), esse aspecto do modelo conservatorial é muito relevante, pois denota o favorecimento particular da música erudita europeia, que considera a partitura a principal forma de aprendizado musical. Logo, privilegiar esse modelo é desconsiderar as outras formas de fazer música, as outras culturas musicais. Isso se revela quando, por exemplo, olhamos para as práticas musicais populares, em que comumente a forma de aprender música é através da oralidade ou da observação. No contexto brasileiro, essa forma de aprender música é ainda mais notável: rodas de samba, choro, pagode etc.

Outra questão trazida pelos autores (Galizia, 2020; Candau, 2011) é a falta de articulação entre o paradigma tradicional de ensino e as questões de igualdade e diferença. Citando Candau (2012b, p. 27), o autor menciona que “o problema principal do paradigma tradicional de ensino é a não valorização das diferenças” e que “a autora entende que toda a prática educativa deve articular os conceitos de igualdade e diferença” (Galizia, 2020, p. 62).

Desse modo, pressupõem-se ser necessário lidar com a igualdade e a diferença, tendo em mente que nos ambientes educativos as diferenças e desigualdades se fazem presentes. Em outras palavras, é “[...] não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial como em cada sociedade” (Candau, 2013, p. 23). Como visto antes, descrito por Canclini (2015), trata-se de não abordar a diferença como fator exclusivo das práticas culturais, mas de olhar pelo lado da desigualdade, das configurações sócio-históricas que a permitiram.

Dito isso, vê-se a diferença como um elemento característico dos ambientes de sala de aula e, portanto, contraposto à tentativa de uniformização ou padronização do paradigma tradicional de ensino. A cultura, de acordo com Galizia e Candau, tem papel determinante nas práticas, porque “[...] potencializa processos de aprendizagens mais significativos e produtivos

para os estudantes” (Galizia, 2020, p. 64). Entretanto, ambos reconhecem que as dimensões econômica e política possuem influência sobre o simbólico e o cultural. Assim sendo, analisar somente o aspecto cultural seria ofuscar as questões da desigualdade e da desconexão.

Para concluir, Galizia (2020, p. 53) descreve que “o modelo conservatorial, calcado no paradigma tradicional de ensino, permeia a maioria das instituições que lidam com o ensino de Música, incluindo aí as universidades”. Diversos autores parecem confirmar a presença de um modelo conservatorial nos cursos de Música, tais como Galizia (2020), Louro (2004), Pereira (2014), Dantas (2015), Sousa (2017), Queiroz (2015) e Lazzarin (2006). Diante dessa presença de um modelo conservatorial, de um modo de ensino fechado e voltado a determinadas práticas culturais, como reconfigurar a formação inicial de professores de Música para atender à interculturalidade presente?

2.4.2. Didática Crítica Intercultural

Através, novamente, de Galizia e Candau, é possível estabelecer alguns caminhos para sobrepor a tendência monocultural dos cursos de formação inicial de professores de Música. Junto desses autores, trago Canclini (2015) para pensar a interculturalidade e as práticas culturais que têm enfrentado resistência na sua adoção pela universidade. Galizia (2020) propõe, juntamente com Candau (2013), alternativas epistemológicas e metodológicas para lidar com a interculturalidade. Nesse movimento é proposta a ideia da “Didática Crítica Intercultural”.

Um dos princípios dessa didática é o reconhecimento das diferenças e de que as culturas interagem entre si. Por isso, é necessário o reconhecimento do outro, em uma espécie de negociação cultural. Como Galizia (2020, p. 73) explica: “Em outras palavras, a interculturalidade prevê que o contato entre duas culturas pode modificar a ambas, favorecendo o nascimento de uma terceira que seria híbrida”. Nessa hibridização, as diferenças de cada cultura não são perdidas, mas sim novos processos culturais são construídos. Dessa forma, como primeiro passo para uma perspectiva intercultural na educação, deve-se reconhecer que as identidades culturais são abertas e estão em constante transformação.

Com essas premissas, Candau (2013) fala em conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Dentro dessa proposta há algumas etapas: a primeira é trazer à tona a construção histórico-social dos conteúdos abordados, pois:

Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado

como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis (Candau, 2013, p. 33).

Como visto anteriormente, foi percebido nos cursos de formação de professores de música um modelo conservatorial de ensino, o qual, através de sua construção sócio-histórica da preferência a uma cultura determinada: a da música erudita europeia. Essa construção possibilita, dentre outras coisas, que a música erudita europeia seja considerada como universal ou legítima. Desconstruir essa visão nos permite que revelemos quais os processos de discriminação, preconceito, rejeição pelos quais passaram as “outras” culturas, os diferentes.

A segunda etapa ressaltada por Candau (2013) é a necessidade de conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural. A escola seria um lugar onde se deveria fomentar o pensamento crítico, mas também um lugar onde se produz cultura, através das múltiplas manifestações dos estudantes e suas relações com o ambiente. Segundo a autora, “Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultura [...]” (Candau, 2013, p. 34). Portanto, é necessário, nessa perspectiva, lidar criticamente com as mudanças introduzidas na escola, qual as relações das novas tecnologias com os estudantes, desse modo igualar os desiguais e conectar os desconectados.

Além desses dois movimentos, ao evidenciar o caráter histórico-social da escolarização e conceber a escola como um local de crítica e produção cultural, Candau (2007, p. 739-740) propõe uma abordagem intercultural⁸ calcada em quatro eixos:

- *desconstruir*: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia a dia;
- *articular*: refere-se à tensão igualdade-diferença;
- *resgatar*: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais;
- *promover*: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento.

O primeiro eixo, “*desconstruir*”, exemplifica a necessidade de se evidenciar que os preconceitos e discriminações e as práticas monoculturais dentro da instituição de ensino não são algo que sempre existiu ou natural. São sim, construções históricas e sociais e tem relação

⁸ Atualmente, a autora passou a trabalhar com a proposta de um mapa conceitual ancorada em uma questão principal: “Em que consiste a educação intercultural?”. Com essa questão principal, Candau (2012, p. 245) define categorias para análise: “Depois de vários encontros, chegamos a assumir consensualmente que eram as seguintes: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas”.

com os mecanismos de poder dentro da sociedade. Também é necessário entender onde que essas práticas se manifestam: nos conteúdos, na didática, na maneira de organizar a instituição etc. Já o segundo, “*articular*”, remete a tensão entre igualdade e diferença. Nesse sentido é olhar para a relação entre o que torna os diferentes desiguais, como atingir a igualdade, evidenciar o que a diferença tem de relação com a desigualdade. Os diferentes são desiguais em que instâncias, quais os processos que permitem isso e, dentro do ambiente educacional “[...] valorizando-se a diversidade cultural e o direito a educação de todos” (Galizia, 2020, p. 75).

“*Resgatar*”, é parte do que a autora denomina de resgate dos processos de construção das identidades culturais, em outras palavras, é buscar como se construiu a minha identidade cultural, a do professor.

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos (Candau, 2013, p. 26).

É então sabendo qual a minha identidade cultural que posso estabelecer as relações que tenho com as identidades culturais dos estudantes, nesse processo também é necessário reconhecer e acolher as identidades culturais dos estudantes assim como considerar, tanto a identidade do professor quanto a dos estudantes, como um processo, em constante transformação, porém sem desconsiderar as diferenças “tampouco se trata de passar das diferenças às fusões, como se as diferenças deixassem de importar” (Canclini, 2015, p. 25).

Já, por fim, “*promover*”, se ramifica em outras ações. Uma delas a interação sistemática a qual tem no seu sentido a capacidade de relativizar nossas relações com os “outros”, na tentativa de criar significados que ultrapassem somente aqueles com os quais nós mesmos utilizamos para interpretar o mundo. Dessa maneira é proposto pela autora nesse eixo a reconstrução da dinâmica educacional, para isso é preciso construir iniciativas que promovam a interculturalidade a partir do coletivo, tanto no nível logístico quanto ao nível de enfoque, dessa maneira “[...] reforçando a necessidade de não relegar a interculturalidade a algumas situações ou atividades pontuais, nem com foco em apenas alguns grupos culturais específicos” (Galizia, 2020, p. 75). Finalmente o “*empoderamento*” se refere à iniciativa de possibilitar aos atores sociais, que foram historicamente menos favorecidos, a expressar suas práticas culturais e que essas práticas sejam reconhecidas e envoltas no plano educacional.

Através da análise dos PPCs e entrevistas com professores e estudantes procuro compreender, nesta pesquisa, de que maneira a interculturalidade aparece nos cursos de

licenciatura em música da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por fim, cruzando esses dados será possível ter uma ideia das perspectivas atuais dos cursos e, ao mesmo tempo, sugerir possibilidades para se atuar com a interculturalidade, para se atuar com os diferentes, desiguais e desconectados.

3. METODOLOGIA

3.1 ESTUDO MULTICASO

Nesta pesquisa, a perspectiva escolhida é a pesquisa qualitativa, uma vez que possui por objetivo enfatizar a dimensão descritiva e interpretativa da realidade. Desse modo, procura-se descrever fenômenos sociais através da coleta, descrição e interpretação dos dados. Outro aspecto da pesquisa qualitativa é de que se deve estar aberto a mudanças, a novas interpretações, mesmo que se use de uma teoria ou pensamento para interpretar os dados colhidos. Nesse sentido, Bresler (2007, p. 8) destaca que as “características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais”.

Dentro da pesquisa qualitativa existem vários métodos de pesquisa. Nesta investigação foram utilizados o estudo de caso, mais especificamente o estudo multicaso aliado às técnicas de coleta de dados de análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, formando, assim, uma triangulação dos dados. A análise documental é uma técnica de coleta de dados que tem os documentos como fonte de dados, sejam eles de várias formas: cartas, fotos, documentos oficiais etc. Esses documentos constituem uma fonte estanca que pode contar com certas vantagens, como, por exemplo, as informações que constam nos documentos permanecem as mesmas, após muito tempo (Godoy, 1995).

Nesse sentido, presumindo que esteja disponível e em bom estado, um documento pode ser consultado mesmo quando as pessoas que o criaram não estiverem mais disponíveis. Esse é o caso da pesquisa histórica, por exemplo. Portanto, “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver a sua investigação e análise” (Severino, 2010, p. 123). Porém, com o advento das tecnologias, a facilidade de acesso a um documento via internet torna-se ainda maior. Bowen (2006, p. 31, tradução nossa) cita outras vantagens da análise documental como “*Disponibilização*: Muitos documentos estão em domínio público, especialmente desde o advento da Internet [...]”, assim como existem desvantagens, tais como “*Detalhamento insuficiente*: documentos são criados para outros propósitos além da pesquisa; eles foram criados de forma independente dos objetivos do pesquisador”.

Logo, depois que se obtém o documento, é necessário passar para as próximas etapas, quando se utiliza a análise de conteúdo para identificar os dados que o documento possui. Forma-se um critério para a busca de dados nos documentos, seja categorização, palavras-

chave, expressões etc. No caso desta pesquisa, utilizou-se a análise documental e de conteúdo como forma de identificar potenciais interculturais nos PPCs dos cursos de licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Além da análise documental, optou-se também por abordar as duas universidades através de um estudo multicaso. Segundo Godoy (1995, p. 25), “o propósito fundamental do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social [...]”. Assim, como o objetivo é compreender um fenômeno social em dois contextos, de acordo com Godoy (1995, p. 26), “podemos falar de casos múltiplos”, quando “o estudo envolve dois ou mais sujeitos, duas ou mais instituições”. Dessa maneira, têm-se dois caminhos por seguir: um estudo multicaso comparativo ou um estudo multicaso não comparativo. Em outras palavras, “Quando os pesquisadores estudam dois ou mais assuntos, locais ou fontes de dados eles normalmente estão fazendo o que chamamos de **estudo multicaso**” (Bogdan; Bigklen, 2006, p. 69, tradução nossa).

Por isso, escolheu-se seguir o estudo de caso não comparativo, pois a ideia central não é definir ou observar algum parâmetro de performance ou sucesso no desenvolvimento de um fenômeno, mas sim como cada contexto interpreta esse fenômeno, de forma que a quantidade de detalhes e informações propicie uma melhor compreensão.

Combinar as técnicas de entrevistas semiestruturadas com a análise documental permite, dentro de uma perspectiva do estudo multicaso, uma visão maior do fenômeno buscado: como a interculturalidade é percebida nos cursos de licenciatura em Música. Logo, para que se possa compreender o fenômeno da interculturalidade nos cursos, além da análise documental, foram utilizadas entrevistas como técnica de coleta de dados, as quais foram realizadas com docentes e discentes dos cursos.

3.2 COLETA DOS DADOS

3.2.1 Projetos Pedagógicos de Cursos

Definido o método de pesquisa, tem-se a etapa que consiste em coletar os dados, ou seja, conseguir obter os dados. Desse modo, inicialmente, para a análise documental foram buscados os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs da UFSM e da UNIPAMPA. Tal busca foi simplificada pelo fato de que ambos os documentos se encontram disponíveis nos portais das respectivas universidades. Porém, deve-se ressaltar que existe a chance de que estejam passando

ou passaram por mudanças internas, fazendo com que os documentos aqui analisados estejam hoje, de uma forma ou outra, ultrapassados. Logo, as informações obtidas nos documentos podem não representar a atual realidade e, por isso, a pesquisa refletirá um momento pelo qual o curso está passando, como um recorte de um contexto.

Então, após obter os PPCs, uma leitura prévia dos documentos foi feita a fim de identificar partes e seções que pudessem ter maior impacto sobre a formação dos discentes e que pudessem apresentar os potenciais interculturais dos cursos. Nessa expressão está incluída qualquer parte do texto que contenha a menção aos termos interculturalidade, intercultural, multicultural, multiculturalismo, diversidade cultural, cultura etc. Porém, além da menção direta ao termo cultura, também foram analisadas as partes que tratam de assuntos de interesse da interculturalidade: estudos de gênero, religiosidade, diversidade étnica, fatores sociais/econômicos, mídias e afins. Assim sendo, definiu-se a análise das seguintes partes: leis e normativas, objetivos do curso, perfil do egresso, concepção pedagógica e matriz curricular. Com essa decisão, todo o corpo de texto encontrado nessas seções e que se encaixasse nesse critério seria grifado para posterior análise.

Por fim, de forma que já se fosse tomando forma o outro lado da pesquisa, isto é, as entrevistas com docentes e discentes, durante a análise prévia, olhou-se diretamente para as disciplinas dos cursos, a fim de determinar quais disciplinas poderiam trazer pontos de discussão e temáticas relacionadas à interculturalidade. Nesse sentido, analisando a oferta de disciplinas dos referidos cursos disponíveis na internet⁹, acreditou-se que as disciplinas de História da Música no Brasil, História da Música Popular no Brasil da UFSM e das disciplinas de Músicas do e no Brasil e Músicas, Histórias e Sociedades, Pedagogias em Educação Musical e Educação Musical e escola na UNIPAMPA teriam maior potencial intercultural. Portanto, deu-se início à busca pelos professores dessas disciplinas.

3.2.2 Entrevistas

Para compreender como a interculturalidade era percebida nos cursos, optou-se pela utilização de entrevistas. Num primeiro momento, o público-alvo incluiu os professores e, posteriormente, os estudantes. Os professores foram definidos como objetivo primário, considerando que representam os cursos e as disciplinas escolhidas, mas também por possuírem conhecimento e acesso aos estudantes, os quais precisavam ser identificados para que fossem

⁹ UFSM: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/musica/licenciatura-em-musica>
UNIPAMPA: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/>

entrevistados. Sobre a entrevista como técnica de coleta de dados, esta possui várias formas, desde “a entrevista estruturada, semi-estruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva” (Boni; Quaresma, 2005, p. 72). O método de entrevista aqui utilizado são as entrevistas semiestruturadas, as quais têm as seguintes características:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Portanto, criou-se um roteiro de perguntas que respondesse aos objetivos da pesquisa, isto é: analisar como a interculturalidade é percebida pelos(as) estudantes(as) e docentes dos cursos pesquisados. Além disso, todas as entrevistas, tanto com professores e estudantes, foram realizadas utilizando plataformas digitais, sendo o *Zoom* como uso primário e, em alguns casos, o *Google Meet*. Para registro e posterior análise, utilizou-se a função *gravar* dessas plataformas. A gravação das entrevistas foi o material que se utilizou para análise.

Como procedimento inicial para as entrevistas, sempre após o início da gravação era questionado aos entrevistados se concordavam com a gravação. Caso a resposta fosse positiva, a gravação continuava; caso a resposta fosse negativa, interrompia-se a gravação. A duração das entrevistas foi de, aproximadamente, 40-60 minutos. Algumas situações acabavam passando dos 60 minutos.

O próximo passo, após realização das entrevistas, consistiu em transcrever o material que está em vídeo para o texto. No início, as transcrições foram feitas manualmente, escutando cada vídeo e digitando as informações em texto. Entretanto, esse processo mostrou-se demasiadamente demorado, por isso, foram necessárias outras técnicas que pudessem agilizá-lo. Passou-se a utilizar, então, um site chamado *Web Captioner*¹⁰, o qual transcreve os vídeos automaticamente para texto. Após a transcrição feita por este site, fazia-se uma segunda transcrição, em que se escutava toda a entrevista novamente, comparando-a com o arquivo de texto gerado pelo *Web-Captioner*, a fim de identificar e corrigir eventuais erros.

Concluindo, sobre as entrevistas, foi decidido tornar anônimo os nomes dos entrevistados, ambos professores universitários e estudantes. Eles foram então nominados como Docentes X e Estudante X, em que X representa um número atribuído ao entrevistado. Isso foi feito para que a integridade dos entrevistados não fosse afetada, podendo as informações

¹⁰ Disponível em: <https://webcaptioner.com/captioner>

trazidas nesta pesquisa ter impacto direto sobre as vidas profissionais e pessoais dos que aqui trouxeram sua perspectiva acerca da interculturalidade.

3.2.2.1 Contato com os docentes da UNIPAMPA

Através do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO) e de minha orientadora Prof. Dra. Jusamara Souza, foi possível obter o contato de professores que participavam do grupo de pesquisa e que eram docentes nas universidades-alvo desta pesquisa. Portanto, deu-se início ao contato com os professores. O primeiro contato e entrevista ocorreu com o/a Docente 1 da UNIPAMPA, docente responsável pela disciplina de Educação Musical e Escola e Pedagogias em Educação Musical. Através da entrevista com o/a Docente 1 foi possível saber que as disciplinas de Músicas do e no Brasil e Música, Histórias e Sociedades estavam sob diferentes docentes, tendo em vista que o/a Docente 2, responsável por ambas as disciplinas, estava em licença.

Sabendo disso, os membros do EMCO novamente ofereceram suporte ao fornecer o contato do *WhatsApp* do/da Docente 2, já que os e-mails enviados não foram respondidos pelo/a. Porém, após obter contato com o/a Docente 2 por *WhatsApp*, ele(a) concordou de bom espírito, mesmo na sua licença, em participar da pesquisa. Portanto, marcamos uma data para a entrevista e assim foi possível obter a perspectiva de suas disciplinas em relação à interculturalidade no curso de licenciatura em Música da UNIPAMPA.

3.2.2.2 Contato com os docentes da UFSM

Na UFSM, foi possível descobrir a informação de quem lecionava as disciplinas de História da Música no Brasil e História da Música Popular no Brasil através dos membros dos grupos EMCO. Dessa forma, obteve-se o contato do/da Docente 3, responsável por História da Música Popular no Brasil e Estética Musical. Após contato por e-mail, o/a Docente 3 concordou em participar da pesquisa e uma data foi combinada para a entrevista.

3.2.2.3 Contato com os discentes

Já quanto aos estudantes, foi necessário pensar em uma forma de chegar a eles. Havia duas opções: ir fisicamente aos espaços ou realizar as entrevistas a distância, como no caso dos professores. Por questões de logística e seguindo a lógica da ocasião, já que ainda estávamos

em pandemia, decidiu-se aproveitar o uso das plataformas digitais e realizar as entrevistas a distância. Porém, ainda se tinha um obstáculo: como divulgar essa pesquisa aos estudantes. Em ambos os casos, UFSM e UNIPAMPA, foi pedido aos docentes 1, 2 e 3 que divulgassem a pesquisa para seus estudantes e que perguntassem se eles se interessavam em participar. Foi então endereçado um e-mail aos referidos professores, com instruções sobre como divulgar a pesquisa. Nesse momento também foi necessário delinear a quais estudantes essa pesquisa seria endereçada. Com isso em mente, foram escolhidos estudantes que, de preferência, estivessem do 5º semestre em diante, de forma que essa escolha refletisse o quanto esses estudantes já tinham experienciado o curso.

Com muita atenção, os/as docentes 2 e 3, com aval dos estudantes, obtiveram e-mails e os forneceram. Nesse momento começou o processo de contatar os estudantes e convidá-los a participar. A ideia principal era obter o maior número possível de estudantes participantes, por isso, à medida que os/as professores(as) enviavam e-mails com o contato dos(as) estudantes, era feita a busca pela participação deles(as). No final, foi possível obter um total de 8 estudantes participantes, 4 de cada instituição, conforme indicado no Quadro 1:

Quadro 1 - Estudantes participantes da pesquisa

Universidade	Estudantes contatados	Estudantes participantes
UNIPAMPA	5	4
UFSM	7	4

Fonte: Diário de campo.

Quadro 2 - Estudantes entrevistados (as)

Nome	Universidade	Semestre
Estudante 1	UNIPAMPA	7º
Estudante 2	UNIPAMPA	6º
Estudante 3	UNIPAMPA	7º
Estudante 4	UNIPAMPA	7º
Estudante 5	UFSM	7º
Estudante 6	UFSM	7º
Estudante 7	UFSM	8º
Estudante 8	UFSM	7º

Fonte: Diário de campo.

Quadro 3 - Docentes entrevistados

Nome	Universidade	Disciplinas
Docente 3	UFSM	Estética Musical História da Música popular no Brasil
Docente 2	UNIPAMPA	História, Músicas e Sociedades História da Música do e no Brasil.
Docente 1	UNIPAMPA	Educação Musical e Escola Pedagogias em Educação Musical.

Fonte: Diário de campo.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados consiste na descrição e interpretação detalhada do material que foi colhido em campo. No caso da análise documental, esta diz respeito à análise de conteúdo que inclui uma leitura flutuante do texto, em busca de informações e passagens que sejam pertinentes ou não (Bowen, 2006). Essa situação diz respeito a analisar os potenciais interculturais em seções definidas pelo PPC. Para tanto, o objetivo consiste em interpretar os sentidos latentes do texto em relação à temática da interculturalidade. Como nas seções das leis e normativas, fez-se uma busca de quais leis e normativas possuem potencial intercultural, que mencionam cultura e/ou tratam de assuntos pertinentes à interculturalidade.

Nos objetivos do curso buscou-se como eles incluem os propósitos da interculturalidade, o que o curso propõe, como isso se relaciona com a interculturalidade. No perfil do egresso, ainda mais aprofundado, o que se busca do futuro docente, quais são as habilidades, competências e valores, e de que forma eles envolvem a interculturalidade. As concepções pedagógicas se resumem às abordagens e perspectivas educacionais utilizadas pelos cursos e se elas ressoam em perspectivas interculturais. Por fim, na matriz curricular, quais são as disciplinas abordadas na formação do futuro professor de Música, aquelas que estão em destaque, em quais a interculturalidade é tratada, qual a disposição das disciplinas e se elas descrevem o potencial intercultural ou não.

Já no caso das entrevistas, foram definidas categorias, seguindo o roteiro de perguntas, para criar um sumário. Logo, criou-se um sumário para categorizar as entrevistas dos professores e outro para categorizar as entrevistas dos estudantes. Em ambos os sumários foi estabelecido um procedimento de identificação por categorias. Cada categoria possuía suas cores para facilitar o trabalho de categorização (ver quadros 2 e 3). Sendo assim, quando se criou o sumário, as categorias se originaram a partir do roteiro de perguntas e depois se expandiram em subcategorias, a partir da fala de professores e estudantes.

Quadro 4 - Organização das categorias: entrevistas dos professores

COMPREENSÃO / DEFINIÇÃO DO QUE É INTERCULTURALIDADE	PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE NAS AULAS	IMPACTO DA DISCIPLINA NO CURSO	DIVERSIDADE CULTURAL NAS TURMAS	MUDANÇAS NO CURSO
-Definição de interculturalidade -Conflito e interculturalidade	-Experiência Interculturais -Abordagens Interculturais -O quão importante é a interculturalidade	-Formas de trabalho: metodologias -Desafios de trabalhar com a interculturalidade de -Efeitos das disciplinas	-Culturas musicais -Conhecimentos musicais -Fatores culturais	-Histórias do Passado -Resistência a mudanças O papel da universidade -A educação Musical no cenário brasileiro -Formas de conduzir o ensino

Fonte: Diário de campo

Quadro 5 - Organização das categorias: entrevistas dos estudantes(as)

COMPREENSÃO / DEFINIÇÃO DO QUE É INTERCULTURALIDADE	PERCEÇÃO DA INTERCULTURALIDADE	MUDANÇAS NO CURSO / CARACTERÍSTICAS DO CURSO	MOMENTOS INTERCULTURAIIS	IMPACTO E IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALID ADE
-Definições de interculturalidade -Interações culturais	-No curso -Nas aulas -Outros lugares	-Na matriz curricular -Tendência erudita -Questões didáticas -Diversidade cultural -Atuação Profissional -Questionamentos e outras críticas -Mudanças curriculares/ Estruturais	-Nas aulas -Entre os colegas -Outros espaços	--Desafios da interculturalidade -A falta de interculturalidade - Interculturalidade: Contribuições para formação do professor -Efeitos da interculturalidade

Fonte: Diário de campo.

Assim que foram criadas as categorias e organizadas em uma espécie de sumário, deu-se início à textualização das entrevistas. Nessa etapa, utilizando os sumários como guias, iniciou-se o processo de organização dos dados da entrevista para uma forma textual. Para tanto, o conteúdo das entrevistas foi analisado e de que forma este tinha relação com a temática e com os objetivos da entrevista. Manteve-se o olhar para expressões e citações dos entrevistados que tivessem grande significado para compreender de que forma percebem a interculturalidade.

Após textualizar cada entrevista, passou-se a fazer uma síntese das perspectivas interculturais, partindo primeiro de perspectivas interculturais dos professores e passando para as perspectivas deles, a partir do curso. Em seguida, vieram as perspectivas dos(as) estudantes(as), as quais foram divididas por temas. Por fim, juntamente com essas sínteses, foram feitas considerações sobre as perspectivas dos professores e estudantes(as), relacionando-as à percepção intercultural dos participantes e às falas dos autores que apoiaram o referencial teórico desta dissertação.

4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS

Como mencionado anteriormente, esta dissertação de mestrado é inspirada em parte pela pesquisa de Renan Santiago de Sousa (2017), na qual, na análise de documentos, o autor utiliza o termo potenciais multiculturais. No caso particular desta pesquisa, irei utilizar o termo “potenciais interculturais”, alinhando-o ao conceito de interculturalidade. Por potenciais interculturais entendo como partes/seções dos PPCs que abordam temas e assuntos de interesse da interculturalidade, mas que não necessariamente trazem o termo explícito.

Desse modo, os PPCs da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) são analisados com o objetivo de identificar potenciais interculturais. Esses potenciais interculturais foram buscados nas seguintes seções: leis e normativas, objetivos do curso, perfil do egresso, concepção pedagógica e matriz curricular.

4.1 LEIS E NORMATIVAS

4.1.1 Universidade Federal de Santa Maria

No projeto pedagógico do curso da UFSM, algumas leis e normativas são descritas, porém, a única normativa que apresentou potencial intercultural no PPC é a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, assim como o atendimento às demandas relacionadas aos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (UFSM, 2022).

A implementação dessa resolução destaca o potencial intercultural que reside nas leis e normativas do PPC da UFSM. Isso se dá pelo fato da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, baseada na Lei nº 11.645/2008¹¹, incluir e citar, dentro de seu texto, o atendimento à demanda de vários grupos socioculturais no âmbito da formação inicial, o que, neste caso, representa a formação inicial de professores de Música.

¹¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2023).

Portanto, olhando para algumas características do que diz o texto dessa resolução, trago as seguintes considerações:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino [...] (Brasil, 2015, das disposições gerais).

O documento considera que se estabeleça como iguais as condições de acesso e permanência na escola, e que, através dela, tenha-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura. Além disso, por meio da garantia de um padrão de qualidade do ensino público, prescreve-se: o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Quando falamos sobre escola, estamos falando sobre o espaço onde os futuros professores de Música em formação irão atuar. Nesse sentido, possibilitar na escola o aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura são premissas essenciais para a interculturalidade, já que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (Candau, 2011, p. 253).

Por outro lado, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial ecoam na importância e prioridade dada à diversidade enquanto elemento constituinte da sociedade e, por consequência, da sala de aula. O texto traz, ainda, considerações sobre a formação de professores, como nas disposições gerais, inciso 5, item II, no qual é mencionado que:

A formação dos profissionais do magistério [...] como compromisso com projeto social, político, e ético e que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, disposições gerais, inciso 5, item II).

Assim sendo, o documento coloca a formação de professores (incluindo a de professores de Música) como compromisso com e para a sociedade, reconhecendo e valorizando a diversidade. Essas são prerrogativas que dão espaço e abertura para uma formação intercultural de professores de Música e, ao menos, estabelecem princípios e bases.

Também é interessante a citação que a resolução traz no item XI, que define “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (Brasil, 2015). Esse trecho fala, explicitamente, da função dos professores e não só da sua formação como profissionais competentes na sua especialidade, mas também da função dos professores como agentes que interagem diretamente na cultura e nas práticas culturais.

Pensando no professor(a) como esse profissional que “caminha” por diferentes culturas, é necessário que ele tenha meios para se atualizar culturalmente, meios para saber atuar com diferentes culturas. Isso remete à formação continuada, mas também, e, talvez ainda mais decisivamente, à formação inicial. Portanto, tem-se um profissional da educação, professor, formador de culturas, mas que é formado por culturas. No inciso 7, o qual dispõem sobre a formação inicial e continuada de professores do magistério para a educação escolar indígena, educação escolar do campo e educação escolar quilombola, temos a seguinte citação no item I:

A formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos da Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica [...] (Brasil, 2015, inciso 7).

Nessa citação, pode-se ver que a formação de professores para atuação em comunidades indígenas é tratada com uma diretriz especial. Também é a primeira menção de “intercultural” no documento e, neste caso, ensino intercultural. É possível ver que há uma consideração sobre um ensino intercultural, embora ele esteja sendo colocado apenas na situação da comunidade escolar indígena, como podemos ver no seguinte trecho, no qual é citada a diversidade étnico-cultural: “a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos da resolução. Deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade”.

Neste caso, o termo “ensino intercultural” parece estar sendo usado para descrever a interação entre culturas com diferenças de língua falada, como é o caso dos povos indígenas. Embora o termo intercultural seja utilizado nesses contextos, é necessário destacar que sua utilização é possível quando se trata de diferenças dentro de um grupo cultural que compartilhe a mesma língua falada. Como exemplo, temos as culturas que comumente são ligadas às práticas musicais, tais como o rap, hip-hop e as gírias, as quais são utilizadas nesses contextos. As gírias provêm de comunidades que falam português, mas não falam a mesma linguagem que

os grupos culturais de uma roda de choro, por exemplo. Nesse sentido, Canclini (2015, p. 49) escreve:

Ao propormos estudar o *cultural* abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que a abrem para o possível.

Em suma, as leis e normativas citadas pelo PPC da UFSM trazem prerrogativas importantes para a adoção de um ensino intercultural na formação inicial de professores de Música. Entretanto, apresenta alguns desafios, como, por exemplo, na definição do que é intercultural. Outra questão, a qual pode ser observada em qualquer documento dessa natureza, é a praticabilidade do que está sendo prescrito. Em outras palavras, qual o real efeito dessas diretrizes? Uma das formas de responder a essa questão é através da pesquisa. No caso desta pesquisa, procuro responder à questão através da análise dos PPCs e das entrevistas com os docentes e discentes.

4.1.2 Universidade Federal do Pampa

O PPC da UNIPAMPA elenca algumas leis e normativas que são usadas como base para o curso de licenciatura em Música. Mais notadamente, um parecer foi identificado com potenciais interculturais: o “Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015, estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” (UNIPAMPA, 2017).

Esse parecer expande a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada, trazendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Dentro dessa Resolução, que foi descrita no capítulo anterior, encontramos menção ao intercultural e à interculturalidade. Entretanto, como foi relatado, essa menção é feita no sentido da interculturalidade e do intercultural serem considerados apenas na relação entre culturas com “distâncias” maiores entre si, como a língua, e, nesse caso, a cultura indígena.

Já no parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015, encontramos apenas uma menção à interculturalidade, disposta em uma passagem que destaca a necessidade de incluir “a temática da história e da cultura dos povos indígenas” para “produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil” (Brasil, 2015). De acordo com

o documento, isso “exige em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas”. E exemplifica:

[...] propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades. Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena (Brasil, 2015).

A partir dessas orientações, o documento recomenda:

Para tanto, os sistemas de ensino deverão promover a devida articulação para a consecução dos objetivos previstos pela Lei nº 11.645/2008, com fundamento no regime de colaboração previsto na Constituição Federal e na LDB e na forma integrada de enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os povos indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira (Brasil, 2015).

Nessas indicações do documento, há algumas premissas. Uma delas é de que a temática da cultura indígena seja trabalhada de forma integral, durante todo o ano letivo em diferentes disciplinas e usando diferentes abordagens. A segunda é que essas abordagens sejam atualizadas e plurais. A terceira premissa sugere que a metodologia das unidades de ensino seja focada na comparação. Na quarta premissa são descritos os conceitos antropológicos cruciais para a abordagem da temática indígena, dentre eles a interculturalidade. Também é descrito no texto uma educação intercultural, como visto na citação a seguir:

Consciente desses problemas, o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2015).

Porém, percebe-se que o termo tem certa importância e sua utilização aparece quando se fala da cultura indígena. Em outras palavras, quando a distância cultural é maior e se tem diferença de língua, por exemplo. Outra questão citada pelo documento e que dá relevância é a implementação dessas políticas públicas ligadas ao ensino da cultura indígena por parte das instituições de ensino superior:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação

da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias (Brasil, 2015).

Portanto, a movimentação das unidades de ensino superior em torno dessa temática e em cumprimento da lei fazem com que as questões relativas à cultura indígena sejam discutidas e implementadas no universo acadêmico, assim como na formação inicial de professores. Há o potencial de um aspecto cultural ser amplamente discutido e trabalhado sob uma perspectiva intercultural, mesmo que de forma específica em relação à cultura indígena. É também preciso considerar o que talvez possa ser o principal objetivo dessas políticas, citado também nessa resolução, e que envolve um projeto maior para a sociedade brasileira, como se pode ver:

É importante lembrar que a redação do art. 26-A da LDB, inicialmente reconhecendo a necessidade de inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, por meio da Lei nº 10.639/2003, foi alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008. Essa alteração, de fato, representa um importante avanço na construção de uma educação mais respeitosa em relação às diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas formadoras da sociedade brasileira. Nessa direção, a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira visa à construção de representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais (Brasil, 2015).

Assim, é possível ver que essas políticas públicas se voltam à valorização e ao respeito da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Com um objetivo final na educação de criar um ambiente que possibilite a manifestação da diversidade de forma livre e criativa, superam-se preconceitos e discriminações étnico-raciais. Contudo, outro obstáculo descrito pela resolução e que pode ser observado no ensino de Música é a construção de um conhecimento unilateral e a-histórico, o qual suprime as transformações da diferença e da desigualdade. Em um trecho da Resolução é descrita a necessidade do reconhecimento e da compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira:

Esta orientação determinada pela nova redação dada ao art. 26-A da atual LDB implica em compreender os fenômenos de organização social e modos de vida como produtos históricos de longa duração e sujeitos às dinâmicas de interação social contemporâneas. Por outro lado, orienta para a percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino da história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras (Brasil, 2015).

Nessas afirmações, pode-se registrar uma tendência no ensino brasileiro, aí incluído o ensino de música, de concentrar o conhecimento em determinadas fontes assim ignorando a cultura brasileira e sua diversidade. Políticas públicas como essa bem como uma perspectiva intercultural buscam evidenciar as transformações sócio-históricas, denotar os agentes culturais e as múltiplas culturas das quais estes agentes pertencem, em particular em uma sociedade tão diversa quanto a sociedade brasileira.

Por fim, embora o texto da resolução não deixe explícito o que uma educação intercultural deve englobar e concentre sua atenção na cultura indígena, muitas premissas podem servir para construir uma perspectiva intercultural: o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, a evidência dos processos de transformações sócio-históricas que desequilibram a balança da diferença e da desigualdade, a iniciativa das instituições de Ensino Superior na formação inicial e continuada de professores com senso crítico e com a perspectiva de uma sociedade culturalmente diversa.

A forma com que a normativa deixa flexível a definição de educação intercultural, assim como seu uso é mencionado somente na questão da cultura indígena, garante certa liberdade em como as instituições de Ensino Superior irão abordar o assunto. Por outro lado, também o documento não oferece um direcionamento e uma base para atuar com a interculturalidade na construção de uma educação intercultural. Em consequência, as universidades e os cursos interpretam essas normativas de forma diferente e os potenciais interculturais apresentados pela lei podem se tornar limitados.

4.1.3 Síntese sobre as Leis e Normativas dos Cursos

As leis e normativas trazidas pelos PPCs da UFSM e da UNIPAMPA são poucas no que se refere à interculturalidade. As menções ao cultural e à interculturalidade aparecem nas resoluções que tratam da educação indígena, no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e na educação escolar quilombola e do campo. Essas instâncias têm destacada relevância para a sociedade e mostram um avanço na construção de uma educação que englobe os diferentes aspectos culturais que formam a sociedade brasileira.

No entanto, no entendimento que a legislação propõe sobre interculturalidade, estaria se perdendo a oportunidade de descrever essa perspectiva nas relações culturais de vários espaços e em outras dimensões, como nas diferentes manifestações culturais regionais e nas práticas culturais construídas por imigrantes etc. Portanto, a forma com que cada instituição de ensino superior aborda essas questões vai depender da própria concepção pedagógica de cada

instituição. Essa flexibilidade tem vantagem ao permitir que cada curso construa sua visão, de acordo com suas necessidades e anseios. Por outro lado, não é oferecido um embasamento, através da lei, quanto ao que se denomina por interculturalidade e ao modo como se chega a um ensino intercultural.

4.2 OBJETIVOS DO CURSO

4.2.1 Universidade Federal de Santa Maria

Os objetivos do curso de licenciatura em Música da UFSM se ramificam em duas partes: objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral está como segue:

Formar professores de música para atuação na educação básica e em espaços emergentes da sociedade brasileira, desenvolvendo conhecimentos e habilidades em suas dimensões pedagógicas, artísticas, científica e tecnológica necessárias à docência na contemporaneidade, tendo como base os princípios e fundamentos definidos pela resolução 02/2015 (UFSM, 2020).

Tendo isso em vista, o objetivo geral do curso é pautado pela Resolução nº 02/2015, a qual foi discutida nos itens anteriores. Por outro lado, olhar para os objetivos específicos pode trazer uma ideia mais nítida de como e se os objetivos do curso possuem potenciais interculturais. Dentre 10 objetivos específicos, alguns foram destacados como tendo potenciais interculturais. São eles:

- 1) Formar professores de Música críticos para atuarem na educação básica, em escolas especializadas de música e em campos emergentes da educação musical;
- 2) Habilitar o profissional de modo a interagir em/com sua comunidade, tendo em vista a ampliação da qualidade de vida das pessoas.
- 3) Aprofundar saberes musicais e pedagógicos-musicais inerentes à formação e atuação profissional, os quais possibilitem o desenvolvimento da autonomia profissional;

O primeiro objetivo (formar professores de música críticos...) sugere estar relacionado com a ideia de um(a) professor(a) de música que tenha, na sua atuação e vida profissional, uma perspectiva crítica. Nesse sentido, adotar uma perspectiva intercultural ou utilizar-se da interculturalidade é uma maneira de atingir esse objetivo. A interculturalidade tem seu potencial nesse objetivo como uma visão crítica das relações culturais e pode oferecer ao egresso ferramentas para atuar em sociedade, ou seja, nos âmbitos de trabalho mais variados: escolas de rede básica, escolas especializadas em música e em áreas emergentes (mídias tecnológicas, redes sociais etc.).

O segundo objetivo estabelece a necessidade de o egresso ter as habilidades para interagir em e com a sua comunidade. A potencialidade intercultural desse objetivo reside na necessidade de o egresso ter as competências necessárias para atuar em uma comunidade. Desse modo, considerando a sociedade brasileira como intercultural, portanto, formada por diferentes culturas, a habilidade de se relacionar em um contexto diverso tem importância na medida em que permite ao egresso atuar com a interculturalidade, tendo noções e competências específicas para tal. Saber atuar com a interculturalidade presente é fundamental para que se possa, em primeira instância, interagir com a comunidade e, em seguida, tomar conhecimento de suas relações interculturais, transformando a prática docente.

O terceiro objetivo específico discorre sobre aprofundar saberes musicais e pedagógico-musicais e a autonomia profissional. Uma das formas de aprofundar o saber musical, assim como o pedagógico-musical, é tomar conhecimento de como a diversidade cultural é um fator decisivo em ambiente pedagógico para adotar uma perspectiva intercultural. Tal abordagem pode conceder ao professor de Música maior autonomia para agir nesses ambientes. É claro que esse fator é um potencial para o objetivo, assim como cada objetivo anterior, sendo uma possibilidade. A real forma com que o curso considera esse aprofundamento de saberes não pode ser aqui constatada.

Resumindo, o objetivo geral do curso da UFSM considera a formação do professor de Música que irá atuar na educação básica e em espaços emergentes. Declara que esse profissional irá desenvolver conhecimentos e habilidades numa dimensão quádrupla: pedagógica, artística, científica e tecnológica, baseando-se nos princípios da Resolução nº 02/2015. Assim sendo, junto com os objetivos específicos, o PPC do curso de licenciatura em Música da UFSM dispõe como objetivo formar um professor de Música que possa atuar na contemporaneidade, que tenha perspectivas críticas, que consiga interagir em e com as comunidades onde irá atuar e que aprofunde seus saberes pedagógicos-musicais, possibilitando a autonomia profissional.

Essas são excelentes premissas para a formação de um professor de Música que tenha noções da interculturalidade e que possa atuar com essa perspectiva. Porém, se de fato esses potenciais interculturais dos objetivos se realizam é outra questão, a qual pode ser respondida nas outras etapas desta pesquisa, nomeadamente por meio das entrevistas com professores e estudantes.

4.2.2 Universidade Federal do Pampa

Assim como na seção anterior, analiso neste subcapítulo objetivos do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), considerando o objetivo geral e os objetivos específicos, destacando alguns que possuam potencial intercultural. O objetivo geral do curso de licenciatura em Música é “formar educadores musicais capazes de atuar, com as competências, conhecimentos, saberes e habilidades necessárias para tal, na educação básica e em outros contextos”, buscando concretizar a missão institucional da UNIPAMPA (UNIPAMPA, 2017).

O curso apresenta 10 objetivos específicos, dos quais, quatro foram selecionados por possuírem potenciais interculturais. São eles:

- 1) Adequar o curso ao contexto e as motivações dos licenciados e da sociedade na qual está inserido, em uma avaliação constante e permanente;
- 2) Produzir conhecimento e formação docente alinhados as discussões contemporâneas relativas às licenciaturas e aos múltiplos espaços em que se aprende e ensina música;
- 3) Valorizar, nas práticas musicais do curso, a produção musical latino-americana, acolhendo e investigando as culturas musicais na região da fronteira sul do Brasil;
- 4) Estimular a diversidade cultural, respeitando e promovendo acesso a diferentes práticas musicais; (UNIPAMPA, 2017, p. 31).

O primeiro objetivo, o de adequar o curso aos contextos e motivações dos estudantes e da sociedade na qual o curso está inserido, pode ser considerado, por si só, como uma abordagem intercultural. Embora não mencione o termo interculturalidade ou declare o que seja uma perspectiva intercultural, a intencionalidade de trazer para a formulação do curso as características dos discentes, o contexto que eles apresentam, mostra, pelo menos, uma disposição em compreender quais relações os estudantes estabelecem com o curso. Nesse movimento de compreensão e de disposição a mudar de acordo com os estudantes e a sociedade, o curso mostra que entende que há mais de uma relação nesse processo e que não se trata apenas de uma visão unilateral sobre o que determina a formação desses docentes. Essa multiplicidade de relações e o movimento de se considerar o que importa para cada uma das partes pode levar à interculturalidade e esse é o potencial intercultural desse objetivo específico.

Já o segundo objetivo menciona diretamente os conteúdos trabalhados e os relaciona à dimensão da atualidade, explicitando que o curso, além de produzir conhecimento e formar professores de Música, precisa manter-se a par das discussões atuais. Portanto, o potencial intercultural desse objetivo está justamente na possibilidade que ele oferece às discussões

atuais, tais como as da interculturalidade terem espaço no curso. Somente isso não garante que a interculturalidade seja um tema abordado, mas, possivelmente, pode ser uma chance de tratar de temas de interesse da interculturalidade.

O terceiro objetivo propõe valorizar a produção musical latino-americano, em especial acolhendo e investigando as culturas musicais na região da fronteira sul do Brasil. Isso revela uma intencionalidade intercultural, pois cita as culturas musicais, no plural, da América Latina, colocando-as em lugar de destaque na formação dos professores de Música. Em particular, relaciona a fronteira sul do Brasil, onde a UNIPAMPA possui um de seus campi¹², Itaqui, localizado na fronteira com a Argentina. O objetivo salienta que essa valorização é dada nas práticas musicais, o que leva a ponderar como a valorização da cultura latino-americana pode aparecer nas aulas que não envolvem práticas musicais. Outra característica notável é que esse é o primeiro objetivo que menciona diretamente um fator cultural. Também enaltece a cultura regional e as trocas culturais entre os países da América Latina, portanto, é um potencial intercultural forte.

O quarto e último objetivo selecionado tem sua base no estímulo à diversidade cultural, respeitando e promovendo acesso a diferentes práticas musicais. Esse é segundo objetivo que menciona diretamente um fator cultural. Nesse caso, é a diversidade cultural e a necessidade de respeito e promoção dessa diversidade. Essas são características que possuem um potencial intercultural notável, porque reconhece a diversidade cultural, mas, acima de tudo, coloca como necessidade o respeito e a promoção. Igualmente, no terceiro objetivo, o termo prática musical é citado, o que é curioso, pois não é possível determinar como esse termo é entendido: se temos, de fato, as práticas de se reunir e fazer música ou se temos as culturas musicais e tudo que as englobam. De todo modo, há, pelo menos nas disposições do curso, uma intencionalidade no sentido de abranger diversas culturas.

4.2.3 Síntese dos objetivos dos cursos

Considerando que os objetivos foram selecionados a partir do potencial intercultural apresentado, ambos os cursos diferiram amplamente. Por um lado, os objetivos do curso da UFSM elencam, para o futuro docente, habilidades, como: pensamento crítico, autonomia profissional e adaptação ao ambiente. Por outro lado, a UNIPAMPA destaca, de maneira mais relativa ao curso: a reavaliação constante, produção do conhecimento alinhado as demandas

¹² Todos os campi da UNIPAMPA: Alegrete – Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja. Importante ressaltar que o campus da música licenciatura está situado em Bagé.

dos discentes e comunidade, valorização das práticas musicais regionais e estímulo a diversidade cultural.

Em primeira análise, os objetivos do curso da UNIPAMPA parecem oferecer maior potencial intercultural. Isso se dá pela sua ênfase na questão cultural, contudo, como foi visto na seção das leis e normativas, não há uma orientação direta quanto à interculturalidade e, nesse sentido, importa muito como cada curso aborda a questão cultural. Portanto, os objetivos da UNIPAMPA mostram-se mais direcionados a uma abertura cultural, sugerindo uma visão ampla do que é cultura, estimulando a diversidade cultural e promovendo essa diversidade.

Essa seria uma primeira análise, por isso é necessário se atentar para mais itens dos PPCs, assim como, eventualmente, às entrevistas com os professores e estudantes.

4.3 PERFIL DO EGRESSO

4.3.1 Universidade Federal de Santa Maria

De forma que se possa entender que tipo educador musical cada curso concebe, é necessário olhar para o perfil do egresso. Já pode ser dito que as leis e normativas dos cursos não apresentam muitas direções quanto à perspectiva de uma educação intercultural. Contudo, no perfil do egresso, é possível ter uma visão mais definida do potencial intercultural de cada curso, pensado na formação docente. A seguir, podemos encontrar o que está descrito no PPC da licenciatura em Música da UFSM sobre o perfil do egresso:

O profissional que o Curso de Música - Licenciatura objetiva formar é o professor de música (educador musical), o qual é o responsável pela docência na área em diferentes contextos, para diferentes níveis de escolarização e para distintos segmentos da sociedade'. O egresso do curso necessita compreender seu campo de atuação profissional, ou seja, que a educação musical se refere a todas as formas de transmissão e apropriação musical (KRAEMER, 2000), desenvolvendo saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos. Somado a isso, o curso busca formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade de modo sustentável, tendo como valores de referência a liberdade, a democracia, a ética, a justiça, o respeito à identidade e à diversidade, o compromisso social, a inovação e a responsabilidade (UFSM, PDI, PPI, 2016-2026, p.55) (Brasil, 2020, p. 55).

Como é possível ver, é dada atenção, assim como nos objetivos do curso, aos diferentes contextos nos quais o educador musical pode atuar, pensando na atuação profissional do egresso. Além da multiplicidade de espaços de aprendizado e ensino musical, descreve também a necessidade de desenvolver conhecimentos teóricos e práticos. Por fim, diz que na formação

dos futuros docentes é buscada uma série de valores de referência, incluindo respeito à identidade e à diversidade. Há também o seguinte trecho:

Durante o curso, o acadêmico deverá desenvolver uma atitude crítica sobre a área, construindo uma postura participativa, comprometida, engajada, que o permita buscar alternativas para as mudanças necessárias. Para tanto, deverá engajar-se com atividades de pesquisa e extensão que o permitam ampliar, articular e qualificar os saberes curriculares propostos na matriz do curso (UFSM, 2020, p. 02).

Como está descrito, pode-se perceber que há uma busca por um pensamento crítico sobre a área, o que pode representar, ou não, uma busca por alternativas que lidem com a diversidade cultural, uma delas sendo a interculturalidade. Concluindo, o seguinte trecho sobre transversalidade aponta para algumas possibilidades de potencial intercultural: “Necessariamente, os modos de lidar com a contemporaneidade em suas diferentes manifestações será objeto transversalizado no Curso, de disciplinas de natureza musicológica a disciplinas de caráter metodológico” (UFSM, 2020, p. 03).

Assim termina a seção do perfil do egresso do curso de licenciatura em Música da UFSM. Nota-se que apenas algumas partes do texto apresentaram um potencial intercultural. Ao final da seção, há a menção à transversalização e aos “modos de lidar com a contemporaneidade”, que aparecem em disciplinas de caráter musicológico e metodológico.

4.3.2 Universidade Federal do Pampa

Nesta parte serão descritos os conteúdos do perfil do egresso do curso de licenciatura em Música da UNIPAMPA. Para tal, foram selecionados os trechos que descrevem de forma geral o perfil do egresso, bem como alguns pontos que possuem potencial intercultural. Segue uma descrição geral do perfil do egresso:

A estrutura curricular do curso de Música-Licenciatura da UNIPAMPA busca oportunizar ao acadêmico o desenvolvimento de competências, conhecimentos e saberes que possam habilitar um profissional para atuar na educação básica e em diversos espaços de ensino de música, articulando saberes específicos e as complexidades que envolvem múltiplos campos de atuação (UNIPAMPA, 2017, p. 32).

Após essa descrição geral, são elencadas as características atribuídas pelo curso ao desenvolvimento das potencialidades. Dentre as várias, apenas uma apresenta um potencial intercultural, descrito como segue: “Reconhecimento a pluralidade cultural na qual estamos todos inseridos, respeitando e promovendo o acesso a música de diferentes períodos, gêneros,

culturas e etnias” (UNIPAMPA, 2017, p.32). Essa descrição traz aspectos importantes para um potencial intercultural.

O documento admite a pluralidade cultural como uma característica atual da sociedade. Também estimula o respeito e a promoção do acesso a músicas de diferentes contextos. Apesar de ser a única característica elencada pelo PPC que traz um potencial intercultural, faz isso mencionando diretamente aspectos culturais.

4.3.3. Síntese do perfil do egresso

Ambos os cursos trouxeram pontos distintos quanto ao perfil do egresso. Enquanto na UFSM o pensamento crítico, o respeito à identidade e à diversidade se destacam como potenciais interculturais, bem como as *diferentes manifestações da contemporaneidade*, que são abordadas pela transversalização, na UNIPAMPA destaca-se a pluralidade cultural e a necessidade de se respeitar e promover a música de diferentes contextos.

Nesse sentido, de maneira redutiva, somente a UNIPAMPA abordou diretamente características culturais e a necessidade de reconhecê-las e respeitá-las, pois, na UFSM, o foco se manteve na busca pelo pensamento crítico, assinalando o respeito à identidade e à diversidade. De forma concreta, torna-se complexo analisar como cada curso torna procedimental o que está descrito nos PPCS, embora o curso da UNIPAMPA pareça dar mais destaque aos termos com pautas culturais.

4.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

4.4.1 Universidade Federal de Santa Maria

As estratégias pedagógicas são diretrizes que o curso estabelece para a formação dos estudantes. Essas diretrizes envolvem, dentre outras coisas, tempo de curso, formato do curso, currículo etc. Além da carga horária obrigatória do curso, a UFSM oferece disciplinas complementares de graduação, as Disciplinas Complementares da Graduação – DCGs. As DCGs são “condição para integralização curricular e deverão perfazer 270h” (UFSM, 2020). Existem três eixos temáticos que geram as DCGs:

- a) Musicologia e Práticas Interpretativas;
- b) Conhecimentos Pedagógicos e da Educação Musical;
- c) Outros temas;

Há ainda as “ACG - Atividades Complementares de Graduação (participação em projetos de ensino; pesquisa e extensão; monitoria; publicações; atividades artísticas; participação em Programas como PIBID e Residência Pedagógica; dentre outras)” (UFSM, 2020) Portanto, de forma complementar, o curso conta com DCGs e ACGs. Agora sobre a carga horária obrigatória do curso, esta é dividida em modalidades. Primeiramente, há a escolha de um instrumento para Prática Instrumental: violão, flauta doce e percussão.

Logo após e “em atendimento à Resolução 02/2015 do curso, organizou as práticas educativas como componentes curriculares de três formas” (UFSM, 2020). São elas: disciplinas de formação em Educação Musical e Educação; Formação Musical e Atividade Docente em outros espaços. Formação em Educação Musical e Educação trazem as seguintes disciplinas:

- Educação Musical III: Ênfase na infância - aspectos psicológicos (2T-2P)
- Educação Musical IV: Para além da infância - perspectivas sociológicas e antropológicas (2T-2P)
- Didática Geral (3T-1P)
- Prática Educativa I (0T-4P)
- Prática Educativa II (0T-5P)

As disciplinas de Formação Musical “deverão ser desenvolvidas de tal forma que contemplem atividades práticas de realização musical em múltiplos espaços, formais e não formais” (UFSM, 2020):

- Canto Coral II - A (0T-4P)
- Canto Coral III (2T-2P)
- Práticas Instrumentais II (0T-2P)
- Práticas Instrumentais III (0T-2P)
- Práticas Instrumentais IV (0T-2P)
- Teclado II (0T-2P)
- Recital de Conclusão de Curso (2T-4P)

Por fim, a Atividade Docente em outros espaços traz a seguinte descrição:

Nesta modalidade, o acadêmico, sob a orientação de um professor do Curso, poderá desenvolver atividades compartilhadas de docência nas áreas propostas no Curso de Extensão em Música e em outros espaços educativos, tais como: Igrejas, Associações comunitárias, ONGs, Estúdios de Gravação etc. (UFSM, 2020).

Para resumir, o curso traz sua carga horária obrigatória dividida em três dimensões: Formação em Educação Musical e Educação, Formação Musical e Atividade docente em outros espaços. Na sua carga horária complementar traz as DCGs e ACGs.

Em contrapartida, é talvez na próxima seção, intitulada *Atendimento às demandas contidas na LDB 9394/96, Lei 10.639/2003, Lei 11645/2008, Resolução CNE/CP nº02/2015, Resolução 01/2012, Resolução 01/2004*, que se tenha indicações sobre a interculturalidade:

Em conformidade com a LDB 9394/96, Lei 10.639/2003, Lei 11645/2008, Resolução 01/2012, Resolução 01/2004 e Resolução 02/2015, recomenda-se aos cursos de formação a garantia de conteúdos relacionados aos direitos humanos, diversidade, étnicorracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e políticas de educação ambiental. Para tanto, o currículo do Curso de Música - Licenciatura atende aos temas elencados no âmbito das unidades das ementas de disciplinas específicas:

Direitos humanos: Prática Educativa II;

- Diversidade étnicorracial: História da Música no Brasil;

- Diversidade de gênero: Educação Musical III: Ênfase na infância - aspectos psicológicos;

- Diversidade sexual: Educação Musical III: Ênfase na infância - aspectos psicológicos;

- Diversidade religiosa: Educação Musical IV: Para além da infância - perspectivas sociológicas e antropológicas;

- Diversidade de faixa geracional: Prática Educativa I e II; Estágio Supervisionado A, B, C e D; Didática Musical A e B; Educação Musical IV:

Para além

da infância - perspectivas sociológicas e antropológicas;

- Libras: Libras – Licenciaturas;

- Educação especial: Fundamentos da Educação Especial;

- Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: Prática Educativa II;

- Políticas de Educação Ambiental (Lei 9795/1999, Decreto 4281/2002, Resolução 15/2012): Educação Musical III: Ênfase na infância – aspectos psicológicos. (UFSM, 2020, p. 3).

Como é possível ver, o curso elenca os temas incluídos nas normativas e os inclui de acordo com cada disciplina. Esse potencial intercultural pode ser visto, em especial, nos temas como Diversidade étnico-racial, Diversidade sexual, Diversidade religiosa e Diversidade de faixa geracional. Esses temas, quando tratados dentro das disciplinas mencionadas acima, podem oferecer pontos de discussão que envolvem questões pertinentes à interculturalidade.

A diversidade étnica do Brasil é um dos grandes temas, mas também, e não menos importante, a sexual, a religiosa e a geracional. Talvez ainda mais relevante seja o fato de que o corpo discente do curso pode ser composto por muitas dessas variantes. Assim, abordar esses temas apresenta um potencial intercultural, pois envolve práticas culturais em níveis diferentes e trata de questões que permeiam não só o ambiente de trabalho do futuro docente, mas a própria formação do professor.

A seção do PPC da UNIPAMPA que contempla sua estratégia pedagógica é intitulada “Organização Didático-Pedagógica” e a seção que especifica e traz as estratégias pedagógicas se destaca na “Concepção Pedagógica e Perfil do curso”. Esse trecho é bastante curto e discorre, principalmente, sobre como as práticas musicais são consideradas dentro do curso. Considera, que “no contexto de um Curso de Música - Licenciatura, entendemos que as práticas musicais desenvolvidas ao longo do curso fazem parte dos conhecimentos específicos necessários à formação musical, sendo neste PPC computadas como carga horária prática” (UNIPAMPA, 2017, p. 29). No decorrer dessa seção não foram detectados trechos com potencial intercultural, pois o assunto tratado envolve organizações e definições sobre o que é prática dentro de um componente curricular.

Entretanto, talvez seja notável mencionar a seção anterior à “Concepção Pedagógica e Perfil do curso”, chamada “Concepção e Contextualização do Histórico do curso”, que, apesar de trazer muitos elementos da história e criação do curso, também traz aspectos relativos à organização pedagógica, incluindo uma mudança realizada na grade curricular, conforme disponível no Anexo I, a qual não possuía alguns componentes:

Na grade curricular apresentada no Anexo I, observou-se a não previsão da oferta de Libras- obrigatório para as licenciaturas- e, também, a falta de um componente curricular específico na área de educação musical no primeiro semestre. Para minimizar esse problema, foi criado e ofertado o componente curricular “Fundamentos da Educação Musical” para a primeira turma do curso, pela compreensão da importância deste componente como introdução ao campo da educação musical e para discutir problemáticas atuais da área, no momento em que os licenciandos ingressam no curso (UNIPAMPA, 2017, p. 28).

Essa descrição mostra algumas das iniciativas que o curso apresentou para organizar e estabelecer sua estrutura pedagógica. No entanto, nesta seção não é possível encontrar mais nenhum trecho que apresente potencial intercultural.

4.4.3 Algumas considerações sobre a concepção pedagógica

Ambos os cursos estruturam esse trecho de maneiras diferentes. O curso de Licenciatura em Música da UFSM começa por descrever e separar as diferentes modalidades de atividades de ensino dentro do seu curso, como ACGs, DCGs etc. Também apresenta a organização das suas práticas em três formas: disciplinas de formação em Educação Musical e Educação; Formação Musical e Atividade Docente em outros espaços.

Porém, talvez mais importante é a forma das demandas das normativas e o seu atendimento. Nessa parte, cita a LDB nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Resolução CNE/CP nº 02/2015, Resolução nº 01/2012 e Resolução nº 01/2004. Vai além ao descrever quais disciplinas as temáticas citadas nas normativas são atendidas. Muitas dessas temáticas apresentam potencial intercultural: Diversidade étnico-racial, Diversidade sexual, Diversidade religiosa e Diversidade de faixa geracional. Portanto, o potencial intercultural dessa organização didático-pedagógica é percebido pela forma que propõe tratar as diferentes temáticas em diferentes disciplinas.

Já o PPC da UNIPAMPA contém, em sua grande parte, denominações sobre prática como componente curricular e como as práticas são consideradas dentro da estrutura curricular. Dentro da seção que fala da contextualização histórica, cita, de certa forma, as iniciativas do curso para organizar sua estrutura pedagógica, entretanto, essa parte é bastante curta. De modo geral, o PPC da UFSM traz em maior detalhe, ao menos nessa seção, as propostas e iniciativas pedagógicas.

4.5 MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS

Nesta seção da análise, busco nos PPCs a matriz curricular. As disciplinas analisadas foram apenas as consideradas obrigatórias pelo curso. Os dados que são apresentados aqui foram coletados diretamente no documento dos PPCS e foram analisados a partir dos seus potenciais interculturais. Por fim, as disciplinas que aparecerem na matriz curricular dos cursos passaram por uma categorização, de modo a tornar compreensível os diferentes aspectos da formação dos discentes em relação aos potenciais interculturais apresentados. Para isso, as disciplinas foram divididas em disciplinas de Formação em Educação Musical e Formação Musical.

4.5.1 Universidade Federal de Santa Maria

A matriz curricular corresponde à sequência de disciplinas as quais os ingressos do curso devem atender. Nesse sentido, atendo-me à carga horária total do curso de licenciatura em Música da UFSM e descrevo como essa carga horária é dividida. Olhar para as disciplinas e a forma com que estão dispostas pode ajudar a entender o foco do curso na formação do discente. Primeiro, temos a integralização curricular, ou seja, o somatório da carga horária total do curso dividido em diferentes atividades:

Quadro 6 - Carga Horária total do Curso de Licenciatura em Música - UFSM

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	2.925
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO	270
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO	160
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE EXTENSÃO	60
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA A SER VENCIDA:	3.415

Fonte: UFSM (2020).

Figura 1 - 1º Semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 1º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
01	FUE 141	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	E	OBR	(4-0)	60
02	MSC 1607	Educação Musical I A	N	OBR	(3-0)	45
03	MSC 1219	História da Música Ocidental I	E	OBR	(3-0)	45
04	MSC 1141	Práticas Instrumentais I	E	OBR	(0-2)	30
05	MSC 1151	Teclado I	E	OBR	(0-2)	30
06	MSC 1225	Teoria e Percepção Musical I - A	E	OBR	(2-4)	90
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	-X-
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(12-8)	300
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Minimo:	300**	

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente

**A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 2 - 2º semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 2º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
7	FUE 1013	Psicologia da Educação A	E	OBR	(3-1)	60
8	MSC 1608	Educação Musical II: Perspectivas Históricas da Educação Musical no Brasil	N	OBR	(3-0)	45
9	MSC 1221	História da Música Ocidental II	E	OBR	(3-0)	45
10	MSC 2142	Práticas Instrumentais II	E	OBR	(0-2 ^{PCC})	30
11	MSC 2152	Teclado II	E	OBR	(0-2 ^{PCC})	30
12	MSC 1227	Técnica Vocal - A	E	OBR	(0-2)	30
13	MSC 1226	Teoria e Percepção Musical II - A	E	OBR	(2-4)	90
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	-X-
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(11-11)	330
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Minimo:	330**	

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente
 **A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 3 - 3º Semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 3º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
14	MSC 1233	Canto Coral I - A	E	OBR	(0-4 ^{EXT})	60
15	MSC 1609	Educação Musical III: Ênfase na Infância - Aspectos Psicológicos	N	OBR	(2-2 ^{PCC})	60
16	MSC 1229	Harmonia I - A	E	OBR	(2-2)	60
17	MSC 1222	História da Música Ocidental III	E	OBR	(3-0)	45
18	MSC 3143	Práticas Instrumentais III	E	OBR	(0-2 ^{PCC})	30
19	MSC 1230	Teoria e Percepção Musical III - B	E	OBR	(2-4)	90
20	ADE 1041	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	E	OBR	(3-1)	60
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	30
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(12-15)	405
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Minimo:	435**	

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente
 **A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 4 - 4º Semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 4º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
21	MEN 1350	Didática Geral	N	OBR	(3-1 ^{PCC})	60
22	MSC 4202	Canto Coral II	E	OBR	(0-4 ^{POU} EXT)	60
23	MSC 1610	Educação Musical IV: Para além da infância - perspectivas sociológicas e antropológicas	N	OBR	(2-2 ^{PCC})	60
24	MSC 1231	Harmonia II - A	E	OBR	(2-2)	60
25	MSC 1223	História da Música Ocidental IV	E	OBR	(3-0)	45
26	MSC 4144	Práticas Instrumentais IV	E	OBR	(0-2 ^{PCC})	30
27	MSC 1232	Teoria e Percepção Musical IV - B	E	OBR	(2-4)	90
28	ADE 1019	Bases da Pesquisa em Educação	E	OBR	(2-0)	30
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	60
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(14-15)	435
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Mínimo:		495**

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente

**A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 5 - 5º semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 5º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
29	EDE 1133	Fundamentos da Educação Especial "A"	E	OBR	(2-2)	60
30	MEN 1348	Didática Musical A	N	OBR	(2-2 ^{EXT})	60
31	MEN 1351	Estágio Supervisionado A	N	OBR	(4-3)	105
32	MSC 5002	Análise Musical I - A	E	OBR	(2-2)	60
33	MSC 5203	Canto Coral III	E	OBR	(2-2 ^{PCC})	60
34	MSC 5201	Regência I	E	OBR	(0-2)	30
35	MSC 1224	História da Música no Brasil	E	OBR	(2-0)	30
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	60
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(14-13)	405
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Mínimo:		465**

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente

**A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 6 - 6º semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 6º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
36	MEN 1349	Didática Musical B	N	OBR	(3-0)	45
37	MEN 1352	Estágio Supervisionado B	N	OBR	(4-3)	105
38	MSC 6003	Análise Musical II - A	E	OBR	(2-2)	60
39	MSC 1603	História da Música Popular no Brasil	N	OBR	(2-0)	30
40	EDE 1130	Libras: Licenciaturas	E	OBR	(4-0)	60
41	MSC 1616	Prática Educativa I	N	OBR	(0-4) ^{DOC/DEP}	60
42	MSC 6202	Regência II	E	OBR	(0-2)	30
43	MSC 1604	Prática de Conjunto I	N	OBR	(0-2)	30
44	MSC 1611	Pesquisa em Educação Musical A	N	OBR	(2-0)	30
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	-X-
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(17-13)	450
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Mínimo:		450**

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente
 **A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 7 - 7º Semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 7º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
45	MEN	Estágio Supervisionado C	N	OBR	(4-3)	105
46	MSC 7140	Criação Musical	E	OBR	(2-0)	30
47	MSC	Prática de Conjunto II	N	OBR	(0-2)	30
48	MSC	Prática Educativa II	N	OBR	(0-5) ^{DOC/DEP}	75
49	MSC	Trabalho de Conclusão de Curso I - Licenciatura	N	OBR	(2-0)	30
50	MSC	Estética Musical	N	OBR	(2-0)	30
51	MSC 7203	Regência III	E	OBR	(0-2)	30
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	x
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(10-12)	330
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Mínimo:		330**

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente
 **A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Figura 8 - 8º Semestre

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE ARTES E LETRAS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA SEQUÊNCIA ACONSELHADA 8º SEMESTRE				
N	Código	Nome da Disciplina	N/E*	Tipo*	(T-P)	CHS
52	MEN 1354	Estágio Supervisionado D	E	OBR	(4-2)	90
53	MSC	Trabalho de Conclusão de Curso II - Monografia - Licenciatura	N	OBR	(4-0)	60
54	MSC 8130	Recital de Conclusão de Curso	E	OBR	(2-4 ^{PC})	90
55	MSC 8204	Regência IV	E	OBR	(0-2)	30
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					-X-	x
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					(10-8)	270
Valores Totais Computáveis do Semestre			Máximo:	Mínimo:	270**	

*Tipo: OBR e DCG - N/E: N= Nova e E= Existente
 **A carga horária poderá variar em função da oferta de ACGs e DCGs

Fonte: UFSM, 2020.

Pode-se dividir as disciplinas da forma que o próprio curso faz na sua concepção pedagógica: Formação em Educação Musical e Educação; Formação Musical e Atividade Docente em outros espaços. As disciplinas de Educação Musical somam juntas oito semestres:

Quadro 7 - Disciplinas de formação em Educação Musical

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Educação Musical I A	45
Educação Musical II: Perspectivas Históricas da Educação Musical no Brasil	45
Educação Musical III: Ênfase na Infância – Aspectos Psicológicos	60
Educação Musical IV: Para além da infância – perspectivas sociológicas e antropológicas	60
Pesquisa em Educação Musical A	30
Didática Musical A	60
Didática Musical B	45
Prática Educativa I	60
Prática Educativa II	75

Fonte: Diário de campo.

Quadro 8 - Disciplinas de Formação Musical

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
História da Música Ocidental I	45
História da Música Ocidental II	45
História da Música Ocidental III	45
História da Música Ocidental IV	45
História da Música no Brasil	30
História da Música Popular no Brasil	30
Práticas Instrumentais I	30
Práticas Instrumentais II	30
Práticas Instrumentais III	30
Práticas Instrumentais IV	30
Teclado I	30
Teclado II	30
Teoria e Percepção Musical I - A	90
Teoria e Percepção Musical II – A	90
Teoria e Percepção Musical III - B	90
Teoria e Percepção Musical IV - B	90
Técnica Vocal - A	30
Canto Coral I – A	60
Canto Coral II	60
Canto Coral III	60
Harmonia I - A	60
Harmonia II - A	60
Análise Musical I - A	60
Análise Musical II - A	60
Regência I	30
Regência II	30
Regência III	30
Regência IV	30
Prática de Conjunto I	30
Prática de Conjunto II	30
Criação Musical	30
Estética Musical	30
Recital de Conclusão de Curso	90

Fonte: Diário de campo.

Considerando essa separação por Educação Musical e Formação Musical, excluí as disciplinas pedagógicas relacionadas à licenciatura, já que elas são parte de todo o curso que entrega o diploma de licenciando. A formação docente do curso é dividida entre as disciplinas pedagógicas associadas à licenciatura e as disciplinas de formação em educação musical. Essa é uma das razões pela qual a lista de disciplinas de formação em educação musical é significativamente menor do que a de formação musical. Levando isso em conta, as disciplinas serão analisadas por seu potencial intercultural e pela sua presença nos semestres do curso.

Olhando para as disciplinas de Educação Musical, são apresentados quatro módulos para Educação Musical: *Perspectivas Históricas da Educação Musical no Brasil, Ênfase na Infância – Aspectos Psicológicos, Para além da infância – perspectivas sociológicas antropológicas*. Portanto, totalizam 210 horas. A disciplina de Prática Educativa, com seus dois módulos, totaliza 135 horas. Já a disciplina Didática Musical é dividida em dois módulos, que totalizam 105 horas. Por fim, a disciplina de Pesquisa em Educação Musical fica com 30 horas.

As disciplinas de Educação Musical têm no curso 480 horas¹³. Retomando a disciplina de Educação Musical e seus quatro módulos, é possível perceber que cada um aborda um tópico específico, tendo em vista as descrições “Educação Musical na Infância”, “perspectivas históricas no Brasil” etc. Entretanto, uma das limitações desse tipo de análise é a falta de acesso às ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Por esta razão, torna-se complexo aferir o potencial intercultural das disciplinas descritas.

Além das disciplinas de formação em Educação Musical, temos as disciplinas de Formação Musical, as quais são mais numerosas. Em virtude disso, serão separadas por dois tipos: práticas e teóricas. Tal separação não é feita para simplificar as disciplinas, tampouco pretende que uma disciplina de harmonia, por exemplo, não envolva prática, mas sim para apontar aquelas disciplinas que envolvem a performance em algum instrumento, seja ele qual for, além daquelas que se voltam mais especificamente para conteúdos densos teoricamente. Dessa forma, pode-se ter a seguinte divisão:

¹³ Desconsiderando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado

Quadro 9 - Disciplinas Práticas-UFSM

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Canto Coral I – A	60
Canto Coral II	60
Canto Coral III	60
Práticas Instrumentais I	30
Práticas Instrumentais II	30
Práticas Instrumentais III	30
Práticas Instrumentais IV	30
Teclado I	30
Teclado II	30
Regência I	30
Regência II	30
Regência III	30
Regência IV	30
Prática de Conjunto I	30
Prática de Conjunto II	30
Criação Musical	30
Técnica Vocal - A	30
Recital de Conclusão de Curso	90

Fonte: Diário de campo.

As disciplinas aqui divididas na categoria de disciplinas prática totalizam 690 horas. Nas disciplinas denominadas “Práticas Instrumentais”, os ingressos escolhem, no início, entre violão, flauta doce e percussão, e deverão manter o instrumento para todos os módulos. Ademais, há dois módulos da disciplina de Teclado. Desse modo, além de ter um instrumento principal, o aluno irá também ter contato com instrumento de teclas, o que, presumivelmente, pode ser uma forma de se familiarizar com os acordes e acidentes. Há também um único módulo para a disciplina de Técnica Vocal. A disciplina de Regência possui quatro módulos, assim como Práticas Instrumentais. Já Canto Coral possui três módulos, estendendo o trabalho que possivelmente começou em Técnica Vocal.

Para além disso, há disciplinas de: Prática de Conjunto (2), Criação Musical (1) e, por fim, Recital de Conclusão de Curso (1). Em suma, a formação musical dos estudantes, na sua parte performática, começa com a escolha de um instrumento específico, passa brevemente por instrumentos de tecla, trabalha a parte vocal, regência, a prática musical coletiva, criação

musical e culmina, por fim, no recital de conclusão de curso. Quanto ao potencial intercultural dessas disciplinas, não foi possível aferi-los pelas mesmas razões anteriores, já que apenas pela sua nomenclatura não temos dados suficientes para analisar.

Quadro 10 - Disciplinas Teóricas-UFSM

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
História da Música Ocidental I	45
História da Música Ocidental II	45
História da Música Ocidental III	45
História da Música Ocidental IV	45
História da Música no Brasil	30
História da Música Popular no Brasil	30
Teoria e Percepção Musical I - A	90
Teoria e Percepção Musical II – A	90
Teoria e Percepção Musical III - B	90
Teoria e Percepção Musical IV - B	90
Harmonia I - A	60
Harmonia II - A	60
Análise Musical I - A	60
Análise Musical II - A	60
Estética Musical	30

Fonte: Diário de campo.

As disciplinas aqui categorizadas como Disciplinas Teóricas somam, ao todo, 870 horas. Elas estão divididas em disciplinas de História da Música, Teoria e Percepção Musical, Harmonia, Análise e Estética Musical. Em termos estruturais, as disciplinas de História da Música possuem seis módulos, com quatro módulos pertencendo à História da Música Ocidental e dois à História da Música no Brasil, com um destes sendo História da Música Popular no Brasil. Em seguida, a disciplina de Teoria e Percepção Musical vem com quatro módulos, sendo interessante notar que todos tem a carga horária de 90h. Por fim, há dois módulos dedicados à Harmonia, dois dedicados à Análise e um à Estética Musical.

Alguns pontos interessantes: a disciplina de História da Música Ocidental possui quatro módulos e tem em seu nome a especificação de que se trata da parte ocidental do desenvolvimento musical. É somente nos últimos semestres que a História da Música no Brasil é introduzida e possui um módulo específico, intitulado História da Música *Popular* no Brasil.

A disciplina de Teoria e Percepção Musical é a mais extensa, com quatro módulos, cada um durando 90 horas. Harmonia ganha dois módulos de 60 horas e que, presumivelmente, passa para Análise Musical, com também dois módulos de 60 horas. Por fim, tem-se Estética Musical, com 30 horas.

A formação em disciplinas teóricas no curso de licenciatura em Música da UFSM apresenta carga horária um pouco maior que as disciplinas aqui denominadas práticas. Essa formação é extensa, totalizando 240 horas, e passa por disciplinas de História da Música, que aborda a história da música ocidental e seu desenvolvimento, além de História da Música no Brasil, com menos tempo. Há também uma grande parte dedicada ao estudo de teoria e percepção musical, que totaliza 360 horas. Harmonia possui 120 horas e Análise Musical também 120 horas, juntas fazendo 240 horas. Grande parte da carga horária é concentrada em disciplinas que oferecem aos estudantes conhecimentos teóricos sobre elementos da música e conhecimentos histórico-musicais.

Vale ressaltar que a formação musical do curso de licenciatura em Música pela UFSM possui uma diversidade de conhecimentos tanto de natureza mais prática quanto teórica. Há significativa ênfase em alguns conteúdos, tais como: história da música ocidental, teoria e percepção musical, regência e canto coral. Pode-se perceber um destaque em certas áreas, como história da música ocidental e menos em outras, como história da música popular e “do Brasil”.

4.5.2 Universidade Federal do Pampa

Na matriz curricular da UNIPAMPA, pode-se observar o total da carga horária do curso, dividido em categorias, assim como a sequência pedagógica adotada. A partir das disciplinas dispostas e da ênfase ou não em determinadas áreas, é possível delinear se há presença de potenciais interculturais. Sendo assim, o curso de licenciatura em Música da UNIPAMPA compreende a seguinte divisão apresentada no Quadro 11:

Quadro 11 - Carga horária do curso- UNIPAMPA

Modalidade do Componente Curricular	Carga horária/número de créditos
Currículo Fixo	
Componentes Curriculares Obrigatórios De graduação (de natureza técnico-científica)	1.830 / 122 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso	180 horas / 12 créditos
Estágio Curricular Supervisionado	405 horas / 27 créditos

Modalidade do Componente Curricular	Carga horária/número de créditos
Prática como Componente Curricular	300 horas / 20 créditos
Currículo Flexível	
Componentes Curriculares Complementares de graduação (de natureza técnico-científica)	195 horas / 13 créditos
Componentes Curriculares Complementares de graduação (de Prática como Componente Curricular)	105 horas / 7 créditos
Atividades Complementares de Graduação (ACGs)	200 horas

Fonte: UNIPAMPA (2017, p. 50-51).

Já a sequência completa das disciplinas, de acordo com o semestre, pode ser vista neste diagrama (para poder ver melhor, mantenha pressionada a tecla “Ctrl” no teclado e use a roleta do mouse para aproximar a imagem):

Figura 9 - Composição da matriz curricular do curso de licenciatura em música - UNIPAMPA

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Práticas Vocais Coletivas I	Práticas Vocais Coletivas II	Práticas Vocais na Educação Musical I	Práticas Vocais na Ed. Musical II	Fundamentos da Regência I	Fundamentos da Regência II		
Práticas Musicais em Conjunto I	Práticas Musicais em Conjunto II	Prática Instrumental I: Piano ou Prática Instrumental I: Violão	Prática Instrumental II: Piano ou Prática Instrumental II: Violão	Prática Instrumental III: Piano ou Prática Instrumental III: Violão	Prática Instrumental IV: Piano ou Prática Instrumental IV: Violão	Componente Curricular Complementar (1 T/P + 2 PCC)	Componente Curricular Complementar (1 T/P + 2 PCC)
Prática em Instrumentos de Percussão I	Prática em Instrumentos de Percussão II			Componente Curricular Complementar (2 T/P)			
Prática Instrumental I: Flauta Doce	Prática Instrumental II: Flauta Doce	Prática Instrumental III: Flauta Doce	Prática Instrumental IV: Flauta Doce	Componente Curricular Complementar (2 T/P)	Componente Curricular Complementar (1 T/P + 3 PCC)		
Pedagogias em Educação Musical I	Pedagogias em Educação Musical II	Planejamento, Ensino e Avaliação em Música I	Planejamento, Ensino e Avaliação em Música II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
Produção Textual em Música		Componente Curricular Complementar (2 T/P)	Componente Curricular Complementar (2 T/P)	Pesquisa em Música I	Pesquisa em Música II	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II
Introdução à Educação Musical	Fundamentos em Educação Musical		Educação Musical e Escola	Mídias e Educação Musical	Componente Curricular Complementar (2 T/P)		
Músicas, Histórias e Sociedades I	Músicas, Histórias e Sociedades II	Músicas, Histórias e Sociedades III	Músicas, Histórias e Sociedades IV	Músicas do e no Brasil I	Músicas do e no Brasil II		
Fundamentos Teóricos da Música I	Fundamentos Teóricos da Música II	Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III	Percepção Musical IV		
		Harmonia I	Harmonia II	Elementos da Linguagem Musical I	Elementos da Linguagem Musical II	Composição e Arranjo para a Educação Musical I	Composição e Arranjo para a Educação Musical II
Psicologia e Educação	Políticas Públicas Educacionais	Organização do Trabalho Pedagógico da Escola	Educação Inclusiva	Libras			

Fonte: UNIPAMPA (2017, p. 57).

Com a sequência completa disposta, pode-se passar a uma categorização mais específica. Nesse sentido, ao se separar as disciplinas que pertencem a uma formação em

educação musical das disciplinas dedicadas à formação musical, tem-se a seguinte divisão do Quadro 12:

Quadro 12 - Disciplinas de Formação em Educação Musical-UNIPAMPA

NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Composição e Arranjo para a Educação Musical I	30h-teórica
Composição e Arranjo para a Educação Musical II	45h-totais 30h-teórica 15h-PCC
Educação Musical e Escola	45h-totais 30h-teórica 15h-PCC
Fundamentos em Educação Musical	30h-teórica
Introdução à Educação Musical	30h-teórica
Mídias e Educação Musical	30h-teórica
Pedagogias em Educação Musical I	60h-totais 30h-teórica 30h- PCC
Pedagogias em Educação Musical II	60h-totais 30h-teórica 30h- PCC
Pesquisa em Música I	30h-teórica
Pesquisa em Música II	30h-teórica
Planejamento, Ensino e Avaliação em Música I	60h-totais 30h-teórica 30h- PCC
Planejamento, Ensino e Avaliação em Música II	60h-totais 30h-teórica 30h- PCC
Produção Textual em Música	30h-teórica
Práticas Vocais na Educação Musical I	60h totais 15h prática 15h teórica 30h PCC
Práticas Vocais na Educação Musical II	60h totais 15h prática 15h teórica 30h PCC

Fonte: Diário de campo.

As disciplinas que aparecem nessa categoria somam, no total, 660 horas e foram escolhidas por ter, em sua nomenclatura, explicitamente a expressão Educação Musical, ou por aludir as questões de interesse da área Educação Musical. As disciplinas em pesquisa em

Música também foram aqui incluídas por estarem vinculadas a um curso de licenciatura em Música.

No PPC do curso de Licenciatura em Música da UNIPAMPA foi possível ter acesso ao ementário, ou seja, ao conteúdo e descrição das disciplinas da matriz curricular, as ementas. Então, procurando potenciais interculturais na descrição das ementas das disciplinas aqui categorizadas como Formação em Educação Musical, pode-se notar potenciais interculturais nas seguintes disciplinas: Pedagogias em Educação Musical I, Pedagogias em Educação Musical II, Educação Musical e Escola, Mídias e Educação Musical, Práticas Vocais na Educação Musical I, Práticas Vocais na Educação Musical II. Começando pela disciplina Pedagogias em Educação Musical I, tem-se a seguinte descrição:

Contextualização do ensino de música. Análise e discussão de propostas metodológicas para o ensino musical em perspectiva histórica e problematizadora. Métodos ativos em educação musical da primeira metade do século XX até a atualidade. Possibilidades práticas de ensino baseadas nas metodologias em educação musical. Prática como componente curricular. (UNIPAMPA, 2017, p. 169).

Nessa descrição, o potencial intercultural implícito está na perspectiva adotada pela disciplina. Por uma perspectiva histórica e problematizadora subentende-se uma visão que considere e problematize as transformações histórico-sociais, questões de poder e que impacte diretamente nas questões de diferença e desigualdade (Candau, 2013).

Já o segundo módulo da disciplina, Pedagogias em Educação Musical II, estabelece a aproximação de métodos em educação musical no território latino-americano. Considera, assim, as diferentes formas de abordar o ensino de música num espectro cultural:

Análise e discussão de propostas metodológicas para o ensino musical em perspectiva histórica e problematizadora. Métodos em educação musical na América Latina e no Brasil. Possibilidades práticas de ensino baseadas nas metodologias em educação musical. Prática como componente curricular (UNIPAMPA, 2017, p. 170).

A disciplina Educação Musical e Escola traz as questões que envolvem e permeiam o ensinar música dentro de uma instituição de ensino. Assim sendo, traz uma menção direta ao termo cultural quando fala do lugar da escola dentro da sociedade e inclui as teorias do currículo na discussão:

Contextualização histórica e atual de políticas educacionais e legislação para as linguagens artísticas, com ênfase na educação musical. Teorias do currículo. Compreensão crítica da escola nas suas dimensões social, política e cultural. Função político-pedagógica do educador musical. Prática como componente curricular (UNIPAMPA, 2017, p. 139).

Logo, o potencial intercultural nessa disciplina está no reconhecimento da escola como local de dimensão cultural e de que existem diferentes papéis político-culturais que os agentes sociais possuem dentro desse espaço. Já as teorias do currículo, na sua forma crítica, proporcionam perspectivas que questionam as ideologias e pretensões por traz de currículos que ignoram a diversidade cultural e suprimem as identidades. Na disciplina de Mídias e Educação musical, encontra-se um assunto atual no qual diz respeito à cultura digital. Nesse caso, a ementa da disciplina descreve como cultura midiática contemporânea:

Construção social dos conceitos de infância e juventude e pontos de ligação com a cultura midiática contemporânea. Estudo do papel das mídias na contemporaneidade em perspectiva crítica e reflexiva. Mídias como agentes de socialização e relações com o ensino e aprendizagem de música (UNIPAMPA, 2017, p. 158).

A questão da comunicação é de interesse da interculturalidade, saber quem são os conectados e como essas conexões são estabelecidos. Portanto, o potencial intercultural dessa disciplina está expresso na descrição de uma cultura digital e na forma como é abordada essa cultura de maneira crítica e reflexiva. Além disso, preocupa-se com as relações sociais estabelecidas entre jovens e crianças, por meio dessas mídias.

As últimas duas disciplinas com potenciais interculturais tratadas aqui são: Práticas vocais na Educação Musical I e Práticas Vocais na Educação Musical II. Nas duas há a menção do termo cultura, porém direcionada a diferentes faixas geracionais. No primeiro módulo, observa-se:

Análise das fases do desenvolvimento vocal da criança. Reflexão sobre culturas infantis. Estudo de atividades pedagógicas para o trabalho com a voz infantil. Desenvolvimento de práticas pedagógico-vocais com uso da voz falada e cantada. Produção de arranjos vocais. Práticas pedagógicas em sala de aula e/ou em diferentes espaços de ensino e aprendizagem (UNIPAMPA, 2017, p. 206).

Já no segundo módulo:

Reflexões sobre a muda vocal e a voz na maturidade e suas implicações para a prática vocal. Reflexão sobre culturas juvenis. Estudo de atividades pedagógicas para o trabalho com a voz juvenil e adulta. Desenvolvimento de práticas pedagógico-vocais com uso da voz falada e cantada. Produção de arranjos vocais. Práticas pedagógicas em sala de aula e/ou em diferentes espaços de ensino-aprendizagem (UNIPAMPA, 2017, p. 207).

Logo, ambas as disciplinas estão voltadas para a parte da performance musical dos estudantes no que diz respeito às habilidades e às transformações vocais, porém, toca também na questão das culturas infantis e juvenis, sendo este um aspecto geracional da cultura. Isso demonstra relevância para a interculturalidade no sentido de que as crianças e jovens também

constroem significados, possuem sua cultura, seu modo de enxergar o mundo e relacionam esses conteúdos com outras culturas, outras dimensões culturais.

Quadro 13 - Disciplinas de Formação Musical -UNIPAMPA

NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Elementos da Linguagem Musical I	30h-Teórica
Elementos da Linguagem Musical II	30h-Teórica
Fundamentos da Regência I	30h-totais 15h-teórica 15h- PCC
Fundamentos da Regência II	30h-totais 15h-teórica 15h- PCC
Fundamentos Teóricos da Música I	30h-teórica
Fundamentos Teóricos da Música II	30h-teórica
Harmonia I	30h-teórica
Harmonia II	30h-teórica
Músicas do e no Brasil I	45h-teórica
Músicas do e no Brasil II	45h-teórica
Músicas, Histórias e Sociedades I	45h-teórica
Músicas, Histórias e Sociedades II	45h-teórica
Músicas, Histórias e Sociedades III	45h-teórica
Músicas, Histórias e Sociedades IV	45h-teórica
Percepção Musical I	30h-teórica
Percepção Musical II	30h-teórica
Percepção Musical III	30h-teórica
Percepção Musical IV	30h-teórica
Práticas Musicais em Conjunto I	45h-práticas
Práticas Musicais em Conjunto II	45h-práticas
Prática Instrumental I: Flauta Doce	30h-prática
Prática Instrumental II: Flauta Doce	30h-prática
Prática Instrumental III: Flauta Doce	30h-prática
Prática Instrumental IV: Flauta Doce	30h-prática
Prática em Instrumentos de Percussão I	45h-totais 15h-teórica

NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
	30h-prática
Prática em Instrumentos de Percussão II	45h-totais 15h-teórica 30h-prática
Prática Instrumental I: Piano/Violão*	30h prática
Prática Instrumental II Piano/Violão	30h prática
Prática Instrumental III: Piano/Violão*	30h prática
Prática Instrumental IV: Piano/Violão*	30h prática
Práticas Vocais Coletivas I	45h-Práticas
Práticas Vocais Coletivas II	45h-Práticas

Fonte: Diário de campo.

As disciplinas de Formação Musical compreendem todas as disciplinas que envolvem conhecimentos musicais e de desenvolvimento teórico e prático do egresso. Nessas disciplinas, observa-se que os estudantes que ingressam no curso possuem uma formação extensa, percorrendo conteúdos múltiplos: elementos da música, práticas musicais variadas, treinamento auditivo-musical, características históricas e sociológicas da música etc. Considerando isso, todas as disciplinas aqui somaram o total de 1.170 horas. Nas ementas podem ser encontrados potenciais interculturais nas seguintes disciplinas: Músicas do e no Brasil I, Músicas do e no Brasil II, Músicas Histórias e Sociedades I, II, III e IV.

O primeiro módulo da disciplina Músicas do e no Brasil traz a contextualização histórico-social como um dos pilares metodológicos. Como vimos, esse movimento é importante dentro de uma abordagem intercultural educativa. Logo, na ementa tem-se:

Estudo de práticas musicais do e no Brasil em seus contextos histórico-sociais, com ênfase nas perspectivas críticas sobre formas e gêneros musicais brasileiros do século XVI ao XVIII, pontos de continuidade e ruptura estéticas. Narrativas sobre música colonial e conexões históricas a partir de práticas musicais tradicionais e populares da contemporaneidade. Outros pontos de escuta sobre a música brasileira e reflexões sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais (UNIPAMPA, 2017, p. 159).

Em último detalhe, menciona a diversidade cultural e as relações étnico-raciais como ponto de discussão dentro da disciplina. O tratamento da diversidade cultural também é observado no segundo módulo da disciplina. Agora, na ementa é mencionada a diversidade musical brasileira numa perspectiva crítica e num contexto histórico-social:

Estudo de práticas musicais do e no Brasil em seus contextos histórico-sociais, com ênfase nas perspectivas críticas sobre formas e gêneros musicais

brasileiros do século XIX ao presente, incluindo pontos de continuidade e ruptura estéticas. Reflexão sobre os paradigmas romântico-nacionalista, modernista, folclorista. Estudo de músicas populares e outros pontos de escuta na abordagem da diversidade musical brasileira e relações étnico-raciais (UNIMPAMPA, 2017, p. 160).

Em suma, os potenciais interculturais presentes nessa disciplina são evidenciados pela sua perspectiva crítica num contexto histórico-social e pelo fato de que a diversidade cultural e musical brasileira é um dos pontos de interesse. A outra disciplina que apresentou potenciais interculturais foi a disciplina de Música, Histórias e Sociedades e seus quatro módulos. Todos os módulos trazem perspectivas críticas e abordagens histórico-sociais, mas com o estabelecimento de objetos de estudo distintos. No primeiro módulo é descrito que se trata do:

Estudo de práticas musicais de povos e comunidades tradicionais, a partir de perspectivas históricas e sociais. Exame de inter-relações entre práticas musicais e epistemologias de sociedades tradicionais de variados territórios geográficos. Linhas de força e estratégias musicais na manutenção, inovação e/ou resistência cultural. Paradigmas de identidade regional/nacional, folclorista, diversidade cultural e relações étnico-raciais em música (UNIPAMPA, 2017, p. 162).

A inovação ou resistência cultural são assuntos de grande potencial intercultural, já que tratam sobre as mudanças culturais e questões de relacionamento entre culturas. Nesse sentido, quando são mencionadas inter-relações entre práticas musicais na ementa, tem-se a ideia de que nessas relações entre culturas musicais diferentes são exploradas trocas, conflitos, empréstimos etc. Os módulos II e III das disciplinas serão agrupados, pois as abordagens se mantêm iguais, apenas mudando o enfoque no período histórico.

Estudo da história da música ocidental a partir de uma abordagem estética, social e relativizadora. Música medieval, renascentista e barroca: marcas estético-musicais, compositores canonicamente historicizados e contribuições da nova musicologia e estudos de gênero, pontos de continuidade e ruptura, fontes documentais e tecnologias (UNIPAMPA, 2017, p. 164).

Logo, traz no seu objetivo o estudo da história da música ocidental, utilizando uma abordagem que é estética, social e relativizadora. Para além disso, traz a questão dos estudos de gênero. Tal assunto possui potencial intercultural por ser uma questão atual e que representa mudanças culturais. Por fim, o último módulo tem como enfoque as práticas musicais populares, *world music*, mesclas e musicais. Também evoca a questão de identidade aplicada à música popular, assim como trata da indústria cultural:

Estudo de práticas musicais populares a partir de perspectivas históricas e sociais. Exame de cenas musicais urbanas, world music, mesclas e fusões musicais em variados territórios geográficos, com ênfase na América Latina. Narrativas sobre identidades em música popular, desenvolvimentos

tecnológicos e indústria cultural, música de protesto e movimentos sociais (UNIPAMPA, 2017, p. 166).

A matriz curricular do curso de licenciatura em música da UNIPAMPA traz alguns potenciais interculturais, mais notadamente nas disciplinas de Músicas do e No Brasil e nas disciplinas de Música, História e Sociedades, como previsto na seleção inicial feita para fins de análise. Apesar de nenhuma disciplina adotar o termo “intercultural” ou “interculturalidade”, apresentam temáticas e assuntos que são de interesse dessa perspectiva. Assim como também trazem na sua proposta metodológica perspectivas críticas e histórico-sociais.

4.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE POTENCIAIS INTERCULTURAIS NOS PPCS

De acordo com o que foi possível analisar nas leis e normativas, objetivos do curso, perfil do egresso, concepção pedagógica e matriz curricular, os potenciais interculturais são limitados. Por um lado, não há menção ao termo interculturalidade ou intercultural, a não ser nas leis que falam sobre o ensino da cultura indígena. Por outro, há menção de termos culturais e temas de interesse da interculturalidade, além de diversidade cultural, diversidade de práticas musicais e discussões sobre relações culturais.

No entanto, é preciso levar em conta alguns obstáculos em relação à análise dos PPCs, como a possibilidade do que foi aqui analisado já ser obsoleto. É possível que haja uma versão mais recente do PPC ou que as medidas adotadas pelo curso tenham sido atualizadas, assim como as ementas das disciplinas etc.

Na versão analisada, as disciplinas que mais mostraram potencial intercultural são, na UFSM: História da Música no Brasil, História da Música Popular no Brasil e Estética Musical. Essa escolha deu-se pelo fato de que, pela nomenclatura da disciplina, supõe-se que haverá discussões acerca das diferentes práticas musicais e da diversidade cultural no Brasil, algo que apresenta potencial intercultural pelo seu contexto e possibilidades de discussão. Já na UNIPAMPA, as disciplinas são: Músicas do e no Brasil I e II e Músicas, Histórias e Sociedades I, II, III, IV, tendo em vista sua abordagem centrada em uma perspectiva crítica, histórico-social e pelo objetivo de sua discussão, que gira em torno de temas culturais.

Não obstante, a análise do PPC representa uma análise documental e é apenas uma das dimensões do ensino. Por isso, com a escolha dessas disciplinas, a próxima etapa consiste em entrevistar os professores que as lecionam e os estudantes que passaram por elas, de modo a compreender qual a perspectiva intercultural representada nos cursos.

5. INTERCULTURALIDADE: DESCRIÇÕES DOS(AS) DOCENTES¹⁴

5.1 DOCENTE 1: “*Qualquer espaço social é intercultural*”

5.1.1 Compreensão e definição de interculturalidade

Uma das primeiras questões colocadas para o(a) Docente 1 foi sobre o seu entendimento acerca do conceito de interculturalidade. Ele(a) acredita que a interculturalidade acontece quando “existem possibilidades, existem caminhos” das diferentes culturas se manifestarem em um determinado encontro social, dentro de um determinado “espaço social”. Esse espaço pode ser tanto “em sala de aula, na universidade ou no comércio”. Nesse espaço, diferentes culturas têm a possibilidade de “manter suas características mais fundamentais” ou as “as características que lhe são caras”, sem que sejam anuladas. Reflete que não sabe ao certo quão clara é essa definição, mas que:

A ideia de interculturalidade, na minha concepção, tem mais a ver com não atrapalhar do que, de fato ter algo, alguma ação que seja do sujeito ser intercultural, sabe? Porque a realidade é intercultural. Quer você queira ou quer não, uma sala de aula vai ser intercultural ... qualquer espaço social é intercultural necessariamente [pausa] e a questão é se ela, se aquele espaço, se aquela situação vai ser intercultural ou não acho que tem muito mais a ver com, não podar ou não atrapalhar o convívio, os afetos que vão ser provocados a partir desse encontro.

A partir dessa descrição do conceito, pergunto se a interculturalidade seria a relação entre culturas de uma forma orgânica, em que não se anulam diferenças e características de cada cultura, mesmo que não haja uma intervenção. O(a) Docente 1 acredita que sim, mas que tem dificuldade em entender o termo “orgânico” e de que formas as culturas se encontram de maneira orgânica: “Quando há choques de cultura quer dizer que não é orgânico? Não é esperado haver choques de cultura?”, questiona.

Para ele(a), parece ser próprio da interculturalidade o conflito e que umas das forças que mais encerra ou prejudica a interculturalidade, dentro da universidade, é a própria instituição ou “a institucionalidade da coisa”. Diz ainda que “certas regras de convivência acabam favorecendo uma determinada cultura e desfavorecendo outras”.

Ele(a) não vê como possível uma “interculturalidade pura”, em que as culturas se mantêm inalteráveis e, ao mesmo tempo, convivem em paz e harmonia. O conflito é natural da

¹⁴ Todas as citações incluídas neste capítulo são retiradas das entrevistas e fazem parte dos depoimentos dos entrevistados.

interculturalidade e destaca que é “justamente com conflito que há aprendizado, é um dos elementos que vai permitir a aprendizagem”. O(a) Docente 1 traz ainda a questão geracional, sublinhando como as gerações antigas viam os choques culturais como um “empecilho” e reflete: “Não que a nossa não veja também e acho que a de vocês vai ver isso menos ainda” e que, em gerações passadas os choques culturais produziam mais conflitos e que isso seria normal “da própria dinâmica, do mundo acadêmico”.

Para o(a) Docente 1, os choques interculturais têm a ver “não só com a cultura acadêmica”, da qual se diz ser representante, mas com sua “própria cultura”, porque “entre os próprios professores, não somos monoculturais, digamos assim”. Relata que há diferentes concepções de trabalho, do que é universidade e que muito disso vem da “formação cultural de cada um”. Conclui que há conflitos na própria postura de representar a cultura acadêmica e que “entre o corpo docente existem diferenças em relação ao que se entende que deveria ser o andamento das coisas ou a cultura geral de como que as coisas devem funcionar”.

5.1.2 Perspectiva da interculturalidade nas aulas

Quando perguntado(a) sobre como percebia a interculturalidade, o(a) Docente 1 menciona o corredor como espaço de aprendizado e trocas culturais, destacando que é o melhor espaço para isso, pois os estudantes conhecem e entram em contato com outras pessoas que “têm visões de música necessariamente conflituosas com o que você pensava”. Nesse sentido, segundo o(a) Docente 1:

[...] você pensava música de uma determinada forma, a explicava de uma determinada forma [gesticulando com as mãos] e agora você tem esse teu amigo que aprende de uma outra forma e aí como você explica isso? Teu cérebro vai constantemente tentando encontrar uma forma de explicar isso, uma forma de dar sentido para esse mundo que abarque agora diferenças que você não... não tinha... tanta consciência.

O(a) Docente descreve como a interculturalidade pode ser importante para a aprendizagem. Esse contato gera dúvidas e torna concreta a ignorância em relação a certas coisas, já que “sem essa etapa de reconhecer a ignorância, a produção do conhecimento é impossível. Então, é nesse sentido que a interculturalidade ajuda”. Portanto, descreve ele(a): é dessa forma que o corredor ensina muito mais e não que “sejamos professores ruins, que a gente tenha que correr atrás para fazer uma aula melhor, para superar o corredor”. Ele(a) salienta as experiências de trocas que o corredor proporciona.

É interessante o destaque do(a) Docente 1 ao considerar um elemento extraclasse como dimensão da convivência dos estudantes na universidade, explicando:

[...] é nesse sentido que eu falava que o corredor é um espaço muito mais rico do que a sala de aula e não por incapacidade nossa, mas porque esses encontros são muito potentes. Então eu já acho uma grande coisa que a universidade faz que é juntar pessoas com interesses semelhantes sob um mesmo teto e, se você só fizer isso, já vai dar bom.

Quando perguntado(a) sobre como abordava a interculturalidade em suas aulas, o(a) Docente 1 comenta brevemente sobre o choque cultural, dizendo que é “difícil” que não se percam as diferenças, já que esse tipo de choque cultural presume atrito. Esse atrito, de alguma forma, envolve uma perda “no sentido de que a pessoa não será mais a mesma”. Entende que isso é um tipo de prática e que tenta fazer da sua sala de aula um ambiente intercultural. Na medida em que deixa alguma margem de manobra para que os “afetos” venham de diferentes culturas, diferentes formações se manifestam e é preciso encontrar uma forma de lidar com isso.

Ao detalhar como aborda a interculturalidade em sala de aula, diz que na disciplina de Pedagogias conduz uma atividade da linha do tempo pedagógico-musical. Segundo o(a) Docente 1, trata-se de um exercício em que os estudantes traçam uma linha do tempo desde o seu nascimento:

Ele lembra o que que eles escutavam, que CD's? Em que fase da vida? que como é que ele aprendia? Tinha instrumento? Não tinha? Como - quem ensinava? Pegava do vídeo? Pegava do pai? Olhando o pai? Então, era por imitação? era por cifra? era para ele ir olhando a linha do tempo de como é que ele se construiu como aquele músico específico.

O(a) Docente 1 delinea que um músico tem muitas qualidades, porém, também tem suas limitações. Cita, por exemplo, que um “Hermeto Pascoal” também tem suas limitações. Nesse sentido, explica que as limitações trazem questões ligadas ao desenvolvimento musical e que esse exercício da linha do tempo “faz entender, por que que eu não improviso bem? Por que eu não leio bem? Ou por que que eu faço isso bem ou não faço aquilo tão bem.” Destaca que esse exercício costuma ser muito “esclarecedor” para os estudantes. Eles percebem que possuem uma trajetória musical, caminhos que explicam quem são eles.

Ademais, segundo o(a) Docente 1, isso permite que eles entendam que existem formas diferentes de ensinar e de aprender. Permite ainda que os estudantes entendam “quem foi Orff, quem foi Kodály, que tipo de problemas eles estavam tentando resolver na Hungria, na Alemanha, que tipo de solução eles estavam tentando propor para que tipo de problema e assim por diante.” Muitos estudantes chegam com a ideia de que existe somente uma forma de ensinar música, que é a aquela que eles mesmos aprenderam. Quando é possível colocar 15, 20

estudantes numa sala, cada um de uma trajetória diferente, tem-se a possibilidade de oferecer algo “fundamental” para a formação do professor: “entender que a forma como ele aprendeu não é a única, que existem múltiplas formas e que essas múltiplas formas dão resultados diferentes”.

Sobre a disciplina de Estágio, o (a) Docente 1 conta que também é interessante, pois os estudantes já estão numa postura de quem vai propor algo, a partir de sua experiência:

Um tema, um tipo de atividade, um tipo de intervenção dentro da sala de aula e eles [os estudantes] estão em sala de aula ao lado de outras pessoas que estão tentando resolver problemas semelhantes só que, obviamente, cada um resolve o problema é da maneira como tem mais a ver consigo.

Após essas descrições da interculturalidade nas duas disciplinas, infiro que a experiência da interculturalidade nessas disciplinas contribui de duas maneiras: ajuda os estudantes a conviver, a ter as experiências interculturais e a conhecer a si próprio.

Ao ser indagado sobre o quão importante seria a interculturalidade para o desenvolvimento musical, o(a) Docente 1 volta no exemplo que tinha citado anteriormente, da linha do tempo pedagógico-musical. Ele(a) descreve que é nesse sentido que a interculturalidade importa e ajuda os estudantes a entender a “complexidade do fenômeno pedagógico-musical”. Segundo ele(a), isso ajuda a tornar concreto para o aluno, futuro docente, a existência de múltiplas formas de aprender música:

Nesse sentido a interculturalidade [age] como uma espécie de combustível que ajuda a dar movimento para o componente, para a disciplina. Porque é combustível para a aprendizagem. Então acho que nesse sentido também que a interculturalidade é ajuda, da construção da identidade de quem eu sou como professor, quem eu sou como músico.

Considera a interculturalidade como “fundamental” também a partir de suas vivências no meio do samba e do choro, como relata:

Eu sempre disse que o que o *cara* que menos conhece samba é o *cara* que só toca samba. Por que ele não entende o que que é o samba o que o blues não é. O que que o samba é que o repente não é, o que o maracatu não é. Se você não entender o que que torna o samba, samba, é muito mais difícil de você ter a consciência dos elementos que são, do que realmente importa ali para caracterizar aquilo, sabe? Ou o que que torna aquela manifestação particular.

Quando questionado(a) sobre a importância da interculturalidade nas aulas em que leciona, o(a) Docente 1 responde: “Do ponto de vista da psicologia da educação, só é possível tu aprenderes quando você reconhece o não saber, quando você reconhece a sua ignorância”. Fala que, nesse sentido, existem culturas que são mais fechadas e que não permitem muito o contato com elementos diferentes. Segue descrevendo que, em culturas com essa base, tem-se

“pouco espaço para dúvidas”. Como o conflito não é incentivado, não se fomentam perguntas, questionamentos, dúvidas e que o aprendizado vem do “choque dos diferentes”.

De acordo com o(a) Docente 1, os estudantes vêm cada um com a sua trajetória: “Tem gente que veio dentro de uma trajetória de um certo conservatório, tem o outro que é filho de músicos e tem gente que começou a pegar cifra no cifraclub¹⁵ agora”. Conclui que se não fosse colocado lado a lado, dentro do curso, essas pessoas, cada uma com sua trajetória, elas teriam muito mais certeza “do que é a vida, como se pensa a música”, e que “o que a gente realmente faz que é colocar essas pessoas em choque.”

5.1.3 Impacto da disciplina no curso

O(a) Docente 1 discorre sobre a postura de professor, descrevendo que a aula precisa de uma condução e que, ao ensinar, ao estar nesta postura, assume-se um representante da instituição. Ele(a) diz que isso:

Implica, necessariamente, de alguma forma uma certa postura meio colonial. Nesse sentido, se estamos falando de cultura, dessa pessoa que de uma certa forma delinea, coloca uma linha em relação em que se quer chegar e isso implica necessariamente é... anular certos tipos de comportamento, favorecer outros.

Ao ser perguntado(a) sobre o impacto que as disciplinas que leciona teria sobre o curso, o(a) Docente 1 vê, por exemplo, em Pedagogias, um susto na quantidade de propostas pedagógicas. Nessa disciplina, os estudantes treinam o olhar para identificar certos métodos, certos elementos e “dar nome às coisas”. Segundo o(a) Docente 1, treinar os estudantes para identificar técnicas, como a manossolfa, a imitação; treinar as habilidades do “ofício” de ser músico, parece ser um impacto importante para ele. Diz que o movimento da disciplina de Pedagogias é mais difuso, pois difunde diferentes modos de ensino. Descreve que o aluno chega com uma forma restrita de ver o ensino da música e sai com várias formas de pensar o aprendizado musical.

Já sobre a disciplina de Estágio, o(a) Docente 1 enxerga que o movimento é convergente, pois o aluno reúne tudo o que aprendeu, seleciona que tipo de trabalho pretende fazer. Então, segundo ele(a), depois da difusão de tantos modos de aprender música, é “preciso convergir, escolher algo que tem a ver comigo, que eu gosto”. O(a) Docente 1 vai além e diz que o estágio tem um papel fundamental:

¹⁵ Site de uma organização privada que reúne cifras de canções nacionais e internacionais.

Qualquer aula é bonita no papel, mas quando você tem um grupo de pessoas ali dentro de uma sala de aula é uma situação muito longe de ser natural. Não tem nada de natural você colocar 30 crianças dentro de uma sala e achar que elas vão operar de uma forma, mais ou menos organizada em vista a um certo objetivo, não tem nada, nada de lógico nisso e, ao mesmo tempo, tem que acontecer.

Segue dizendo que é “essa arte muito louca de você se colocar na frente de um grupo e se propor ser o líder de um certo determinado programa de atividades que vão promover alguma aprendizagem musical, enfim.” Diz que é fundamental, no sentido da exposição, ter de pôr em prática uma série de saberes. Por outro lado, a disciplina Educação Musical e Escola, segundo o(a) Docente 1, tem o impacto no senso de responsabilidade, que é o lugar do professor sendo “uma pequena engrenagemzinha” num sistema escolar complexo que impacta a economia, a política do país. O(a) Docente 1 pondera que os estudantes vêm para a disciplina achando que vão atuar isoladamente, sem perceber o quão grande é o sistema ao qual pertencem e que ali na disciplina podem ter essa noção.

Enquanto comentava sobre a disciplina de Educação Musical e Escola, descreveu essa disciplina para apontar a compreensão acerca do sistema escolar como o esforço de milhares de pessoas em pensar as gerações futuras. Entendendo essa complexidade, é preciso olhar para o papel da música nesse contexto. Sobre isso, suscita uma conscientização:

O que que eu estou, o que que a gente está fazendo lá dentro de um sistema que tem um plano nacional e de desenvolvimento e tal? Então, porque a gente não entra lá para fazer um puxadinho, para fazer um cantinho da música, mas entra para ser escola, para contribuir, para o que quer que seja lá o que uma escola está ajudando a fazer, sabe?

5.1.4 Diversidade cultural

Quando perguntando(a) se percebia a diversidade cultural em suas turmas, o(a) Docente 1 responde que vê principalmente na disciplina Pedagogias que esses estudantes possuem modos de aprender muito diferentes, como mencionado. Diz que uma coisa que era pouco comum em Bagé, antes da UNIPAMPA, era a vinda de pessoas “de fora”. No entanto, hoje, possuem estudantes do Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo. São estudantes que vêm somente para integrar o curso. É aí, segundo o(a) Docente 1, que esse aluno se choca com a cultura “mais tradicional” da cidade. Desse choque:

Você vê outros sotaques acontecendo, outros hábitos, outros repertórios, então, acho que nesse sentido é bem evidente e mesmo as pessoas que moram aqui - tem o roqueiro, tem o cara do rap, tem uma menina DJ -, enfim, você

não precisa de muito tempo de exposição ao curso para entender que ele é intercultural.

Ele(a) cita que hoje é possível ver algo que há 20 anos não era nas salas de aulas. Na mesma sala, pessoas com culturas musicais diferentes, expressas na música que escutam, produzem as formas com as quais vivem de música. Segundo o(a) Docente 1, sem compreender essa diversidade, é “muito difícil você se construir um músico, com uma boa consciência do que você está fazendo”. Na sua visão, o modo como os estudantes aprendem música impacta diretamente na sua docência, “porque é o modo que a gente aprendeu a entender esse encadeamento do conhecimento musical, como é que o ritmo, com cada novo conteúdo, vem sendo trazido”.

Um dos assuntos tocados pelo(a) Docente 1 foi a evasão e a condição socioeconômica de cada aluno. Sobre evasão, ele(a) comenta que a quantidade de estudantes diminuiu por questões de trabalho, já que os estudantes abandonam¹⁶ o curso. Ele(a) comenta que, em função da pandemia de COVID-19 “zerou o jogo”. Em seguida, descreve que a realidade em Bagé se diferencia bastante da UFRGS e explica que o poder aquisitivo das pessoas em Bagé é muito menor, há menos circulação de capital e que, em consequência disso, a dificuldade de manutenção dos estudantes é muito diferente em relação à cidade de Porto Alegre. Comenta que em Porto Alegre é mais fácil encontrar emprego ou achar “um bico”, por exemplo.

Nessa lógica, o(a) Docente 1 comenta que o impacto é grande e que resulta em um público de classe social mais baixa, assim como um público que vem de famílias menos escolarizadas. Conclui dizendo que, raramente, se vê um pai de um aluno com formação de ensino superior.

O *cara* vem da Música já com alguma estabilidade do ponto de vista da escolarização da família o que sempre a gente sabe pela sociologia da educação, que esse tipo de *background* faz diferença, do ponto de vista da capacidade de interagir, mas, também, no sentido da estabilidade econômica, porque a família toda dele está passando dificuldade, então, tem alguém para dar uma ajuda para ele se manter dentro do curso.

Bagé possui muitas áreas de zona rural, além do tamanho da cidade. O(a) Docente 1 responde que é uma cidade pequena, porém é um ponto urbano importante na região, ainda que tenha uma “cara” de zona rural. Trata-se de uma cidade com 110 mil habitantes, 20% das vias asfaltadas e saneamento básico “nem se fala”. Falando do ponto de vista da interculturalidade, ele(a) faz uma comparação entre Porto Alegre e Bagé. Porto Alegre teria um grande fluxo de

¹⁶ Os efeitos da pandemia de COVID-19 se alastraram pelo Brasil e pelo mundo, modificando o panorama da educação. Pode-se encontrar mais informações em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>

peessoas com propostas diferentes, vindo de lugares diferentes. Já Bagé encontra-se isolada das grandes cidades, situada a 200 km de Pelotas, 200 km de Santa Maria. Dessa forma, ela se torna um centro para as cidades pequenas ao redor, porém “isolada do ponto de vista geográfico”.

Segundo o(a) Docente 1, isso acaba dando certas características à cidade, para o público, culturas, manifestações musicais. Ele(a) destaca que o mercado musical é muito fechado e autossuficiente, “há pouca concorrência”. Logo, isso:

Tem Influência, obviamente, no tipo de performance que vai ter, no tipo de oferta de música que vai ter, no tipo de ensino musical que vai ter, que acaba sendo muito tradicional porque não tem tantos conflitos, tanta interculturalidade. Então, isso influencia bastante o desenho da cidade.

O(a) Docente 1 destaca algumas características culturais proporcionadas pelas universidades ao comentar sobre diversidade cultural das suas turmas. Embora seja um desafio logístico os estudantes virem de outros estados, de longe ele(a) acredita que é algo positivo na universidade federal pública, uma experiência enriquecedora. Diz que é algo novo para todos, e cita, por exemplo, a geração da Professora Jusamara Souza como a primeira geração da educação musical na década de 90, quando “a rapaziada estava se movimentando para formar a ABEM”. Conta que era outra forma de ingresso na universidade. Nessa época, os mecanismos de seleção dos estudantes, antigamente, tornava-os menos “interculturais” do que são hoje.

Por conta das formas de acesso, Prouni,¹⁷ Sisu¹⁸, as bolsas “forçaram a barra de tornar o ambiente muito mais intercultural”. Além disso, o(a) Docente 1 acredita que esse fluxo de pessoas de outros lugares afeta diretamente a cidade, Bagé, e o curso de música. Faz com que novas formas de viver modifiquem o cenário cultural. Por fim, ele(a) conclui que, atualmente, há muita diferença e que “a explosão de diferença é a interculturalidade”. É isso que marca o modo de ver a universidade pública e privada. Ele(a) trabalhou em uma universidade que é paga, mas opina que todas as universidades se beneficiam disso e que existe, sim, um choque geracional:

Porque existe uma geração que viveu uma época em que essa interculturalidade não era regra, então, nesse sentido, acho que o grande impacto que a gente tem para nossa geração - tu és mais novo, né? - mais, é para essa geração que esse choque cultural que a gente está tendo agora é justamente dessa diferença da normalização da diferença.

¹⁷ Portal Único de Acesso ao Ensino Superior - Prouni.

¹⁸ Sistema de seleção unificada.

5.1.5 Mudanças no curso

O(a) Docente 1 comenta sobre uma experiência que teve no passado, antes de entrar na graduação. Ele(a) estudava numa escola de Belas Artes, na qual fazia bacharelado em Regência, na década de 90. Nessa escola, certo dia, ele(a) estava observando o seu professor de violão ensaiar um choro quando o diretor da Escola entrou e se dirigiu ao professor dizendo: “Olha isso aqui não pode tocar aqui”. Isso hoje seria impensável, diz o(a) Docente 1. Ele(a) conta que não faz tanto tempo assim, 20 e poucos anos, porém, para a época, era comum “interromper certos repertórios, certos modos de vida, certas culturas é, funk não é música e não sei o que, tua música não é boa o suficiente, música boa é feito por alguém da Europa, branco, de preferência morto”.

Quando perguntado(a) se haveria alguma mudança no curso que favorecesse a interculturalidade, o(a) Docente 1 questionou a condução demasiada do ambiente universitário. Segundo ele(a):

Você pega um aluno, seja lá de qual ponto e você conduz por um caminho mais ou menos determinado, sabe? E eu entendo que, nessa condução, a gente atrapalha muito. É a minha forma de ver, sabe? Junta essas pessoas ali e, isso já vai ser demais porque o cara vai conhecer gente, vai inventar moda, dali vai sair banda e não sei o que e tal.

Para ele(a), é preciso encontrar um caminho entre a condução total e o “laissez-faire”, ou seja, deixar as pessoas aprenderem do jeito que quiserem. O(a) Docente 1 cita o curso de Licenciatura em Música da UNIPAMPA com 95% de disciplinas obrigatórias na matriz curricular. Sendo assim, os estudantes não conseguem escolher e, segundo ele(a), “a gente não consegue reconhecer que existem estudantes com perfil mais para esse lado, um perfil mais de pesquisa, um perfil mais de extensão, de docência, tem um cara que quer ser produtor de estúdio”.

5.2 DOCENTE 2: *“O exercício tem que ser de aceitar, mas não deixar de trazer questões de enfrentamento”*

5.2.1 Compreensão e definição da interculturalidade

Para o(a) Docente 2, o conceito de interculturalidade tem sido bastante usado para lidar com tendências na área da educação musical. Afirma também que relações interculturais têm sido cada vez mais assunto de pautas nos congressos da área. Comenta que poderíamos falar de

algumas linhagens teóricas, como Canclini, mas ressalta que, como etnomusicólogo(a), vê, de forma curiosa, essa introdução do termo interculturalidade: “Como uma, vamos dizer uma novidade, enquanto a gente como etnomusicólogos e etnomusicólogas e, certamente de outras subáreas também não necessariamente nesses mesmos termos, mas falamos de relações interculturais”.

Segundo o(a) Docente 2, esse assunto, na etnomusicologia, já vem sendo tratado há tempo. Entende que a interculturalidade é uma forma de compreender o mundo, um raciocínio, e comenta que na antropologia e antropologia cultural e social já lidam com questões que hoje chamamos de interculturalidade. Pergunto, então, como ele(a) vê a existência de diferentes culturas a partir da diferença. Ele(a) descreve que, a partir da sua área, etnomusicologia, tem sido operadas mudanças no currículo e como essa área vem chamando a atenção, há algum tempo, para a “multiplicidade de referenciais culturais” no contexto brasileiro.

Comenta que a diversidade cultural no Brasil é ampla e que é fácil cair na tentação de “romantizar a diversidade” como “se fosse tudo lindo” e a encará-la de forma ingênua. Sugere que, numa diversidade tão grande, não estamos todos em pé de igualdade e daí surgem conflitos. Como pesquisadores, encarar isso é fundamental. Além disso, diz que, às vezes, “passa por chato(a)” quando traz conflitos para serem abordados em sala de aula. Considera-se cético(a) no que diz respeito à diversidade cultural e musical, e acredita que o papel do professor/pesquisador, numa postura ética, é procurar práticas que combatam a desigualdade. No campo da música, há “entradas muito pertinentes, efetivas”, nesse sentido.

Respondendo ao comentário, diz que há conceitos anteriores que tratavam dessa diversidade, como o *melting pot*. O(a) Docente 2 concorda e diz que se costumava usar essa expressão, porém, agora, o mais comum é utilizar o termo *salad pot*. Antes, no *melting pot*, remetia-se à mistura, à fusão, como num caldeirão. Agora se fala em *salada*, como se todos os elementos estivessem ali, mas não necessariamente misturados de forma homogênea. Descreve ainda uma possível crítica que um conceito de interculturalidade traria para a própria noção de cultura:

Lembrei agora, ao final, também nesse sentido, eu acho que há uma pertinência bastante interessante do conceito de interculturalidade em relação a um paradigma, talvez mais romantizado de diversidade cultural, diversidade musical. Porque daí ele já está pressupondo que há o que se pensa em termos de relação entre grupos sociais. Talvez, a crítica que se faria é ao conceito de cultura que já na década de 70 e 80 a antropologia já fazia, são esses contrapontos, que acabam emergindo.

Relata que todos os marcadores sociais fazem parte do que interessa a interculturalidade e que possibilitam a “trama dos conflitos sociais”. Em seguida, descreve o entendimento de

Canclini sobre diferença e desigualdade, já que ambos são temas debatidos sob diversos ângulos. Ele(a) concorda e diz que, na etnomusicologia, há bastante tempo se fala nisso, mas, por conta da formação do etnomusicólogo, olha para um contexto diferente. Segundo o(a) Docente 2, esse seria o “treinamento” de um etnomusicólogo, pensar como o outro, nesse caso, no fazer musical do outro.

Sobre a introdução da diferença na área da música, descreve que, muitas vezes, é recebida com resistência ou um choque:

Encontra resistência no sentido de bloqueio, isso acontece também com alguns, algumas estudantes e faz parte, eu respeito e o exercício tem que ser de aceitar, mas não deixar de trazer questões de enfrentamento com relação, por exemplo, a uma certa recorrência de essencializar. Por exemplo, gêneros musicais ou aí, eu falo, a gente acaba lidando bastante com questões étnico-raciais em sala de aula, então, os componentes trazem bastante isso também em parte uma resposta como abordar o tema [da interculturalidade].

5.2.2. Perspectiva da interculturalidade nas aulas

Quando perguntei sobre a importância da interculturalidade em suas aulas, o(a) Docente 2 trouxe algumas perspectivas e abordagens interculturais que utiliza em sua disciplina. Comenta que não trabalha de forma exaustiva o conceito de interculturalidade, não faz uma arqueologia narrativa do termo. Como se trata de estudantes de graduação que ainda não adentraram em muitas discussões teóricas, ele(a) prefere fazer uma prática que envolva as experiências individuais dos estudantes do que meramente lidar com conceitos “abstratos”. Nesse sentido, trabalha com leituras em sala de aula, procurando refletir sobre temas relevantes à interculturalidade.

Segundo ele(a), se fosse perguntar para seus estudantes de Música, História e Sociedade, Músicas do e no Brasil o que seria interculturalidade, talvez não soubessem responder. Portanto, acha que a interculturalidade entra nas suas aulas muito mais por convergência do que pelo fato de seguir teorias interculturais.

A interculturalidade, no sentido de pensar relações entre grupos sociais, nosso caso da música, da área de música, isso faz parte da minha formação, então, isso eu vou discutir o que emerge a partir daí pode ser super convergente com as teorias de interculturalidade, mas não, necessariamente, de uma maneira tão direta.

Um dos exercícios que faz em aula é a leitura de etnografias, como maneira de pensar os modos de produção da diferença. O(a) Docente 2 diz que as etnografias trabalhadas em aula conseguem mostrar as diferenças, o diálogo que emerge a partir de diferentes referenciais

interculturais. Ele(a) cita que alguns textos mais “canônicos” lidam com isso, como *Why Suyá Sing*, de Anthony Seeger¹⁹, mas que também tenta olhar para os movimentos feministas negros e correntes de pensamento como a decolonialidade.

Comenta que há convergência nessa pluralidade de conceitos, de concepções sobre a diversidade. Nos debates dos movimentos feministas negros, cita Angela Davies²⁰ e sua obra sobre as *Blueswomen* no contexto norte-americano. Esse exemplo é trabalhado em aula para discutir questões étnico-raciais em música, performance e interculturalidade. No que se refere a uma essencialização das práticas musicais, o(a) Docente 2 ressalta como abordagem intercultural um contraponto, uma desessencialização das práticas musicais:

Acho que esse é o primeiro ponto. Por exemplo, então, em que sentido? Em vários. Então, assim, é muito comum chegar em sala de aulas: *Não, porque o verdadeiro samba* ou assim, conceitos de comparar práticas musicais-comparar marcas estético-musicais de diferentes práticas musicais em termos de bom ou ruim de qualidade, de melhor pior, de nível que é uma prática, vamos dizer, bem parte do legado eurocentrista.

Segundo o(a) Docente 2, essa é uma parte negativa do legado eurocêntrico, embora sem desconsiderar as contribuições. Nesse movimento, considera-se a Europa como centro: “é o bom, é o correto e todos os outros vão sendo comparados e são incomparáveis”. Então, trata-se de dessencializar e descentralizar. Por fim, conclui que não se pode buscar um centro para tudo quando as práticas musicais são tão diversas. O que estrutura uma prática musical socialmente é tão diferente do que aquilo que estrutura outra. Ele(a) alerta que essa essencialização e centralização também podem ser recorrentes na música popular, como o que se faz com a música popular brasileira: “ok, bossa, mas Funk nem pensar”. Portanto, diz que quando a comparação é feita tentando traçar um ponto de origem para as práticas musicais, também são reveladas “assimetrias de poder”.

Logo, remete-se à busca por uma perspectiva não essencialista sobre as práticas musicais. Nesse argumento, revela que, novamente, passa por ser uma “pessoa chata” e que incomoda. Já sobre como abordar a dessencialização das práticas musicais, fala que as etnografias sobre práticas musicais estigmatizadas, como o Funk e Hip-Hop, são muito importantes nesse sentido. Acredita que estudos de práticas musicais estigmatizadas contribuem para o exercício da interculturalidade, porque desafiam, tanto estudantes como professores, a se confrontar com a colonialidade do poder. Quando se estigmatiza uma prática musical, como

¹⁹ SEEGER, A. **Why Suyá Sing**: A Musical Anthropology of An Amazonian People. Translation: Guilherme Werlang. São Paulo: Cosac Naify, 2015, 320 p.

²⁰ DAVIS, Angela. **Blues Legacies and Black Feminism**: Gertrude Ma Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday. New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 1998.

exemplifica: “Ok... porque alguém diz que é só uma batida é muito simples ou que isso é uma música muito pobre. O que está em jogo naquela batida, a densidade social, o quanto que ela move o corpo?”

Descreve que isso costuma ser um choque nas disciplinas de MHS, pois os estudantes aprendem que as comparações não devem ser feitas de forma essencialista. Essas comparações, por vezes, escondem essa colonialidade. Contudo, depois, nas disciplinas de Músicas do e no Brasil já estão habituados.

Reitera que essa comparação pode ser feita, mas fazer julgamento de valor, esteticamente falando, pode contribuir para as assimetrias de poder. O(a) Docente 2 vai além quando exemplifica que nessas assimetrias de poder e confrontos sobre práticas musicais acabam desvelando práticas racistas. Isso acaba sendo muito chocante para alguns estudantes, comenta o(a) Docente 2, quando se diz que o Batuque é tão importante quanto a música de concerto. Em geral, essas afirmações causam choque nas pessoas.

5.2.3 Impacto da disciplina no curso

Sobre os impactos das suas disciplinas no curso, o(a) Docente 2 conta que vem “vários verbos a mente” sobre como suas disciplinas agem, mas que, pensando no curso, como é um curso de Licenciatura, vê que seus estudantes saem dali mais preparados para lidar com as diferenças culturais e que se não tivessem essa contribuição das disciplinas, poderiam adotar uma postura mais ingênua ou até impositiva quanto às práticas musicais. Por outro lado, diz que essas contribuições não são só das suas disciplinas, mas do curso como um todo, especialmente das disciplinas de Educação Musical, as quais têm um viés da sociologia da educação musical, o que, segundo o(a) Docente 2, faz muita diferença.

Dá crédito aos colegas pelo diálogo entre suas disciplinas e as da Educação Musical: “Eu acho que isso é uma coisa bem importante e, então, os componentes são possíveis por isso, porque é “um curso muito centralizado na sociologia da educação musical que entendeu que era um diálogo importante”. Além do mais, relata que essas disciplinas convergem e quando chegam em MHS e Músicas do e no Brasil, os estudantes têm a possibilidade de, talvez, aprofundar essas questões. Muitos estudantes dizem que é “transformador”:

Por que que é transformador? Porque tu pensas e depois tu não “dispensa” mais, “dispensa”, no sentido de tu percebe daquela maneira; então é como se fosse silêncio, isso tá ali o tempo inteiro tu vais refletir sobre aquilo, então acho que é nesse sentido assim da contribuição, no sentido da convergência no curso.

O(a) Docente 2 considera a interculturalidade como muito importante e comenta sobre a contribuição das suas disciplinas para as outras do curso, que trata da reflexão sobre esses temas. Entretanto, confessa que queria que fizessem mais atividades práticas pedagógicas, “em contexto escolar, por exemplo”. Para “colocar em prática as reflexões”, segundo ele(a), não faz sentido pensar sobre isso e não pôr em prática. Talvez esse seja o maior desafio. Nesse sentido, comenta sobre a prática musical dos Maori numa comparação onde não basta apenas ir a um contexto educacional e fazer prática musical.

É necessário também trazer os conceitos desse povo, explicar os significados, traçar a relação entre a prática musical e o que significa aquela prática, seja no contexto original, seja no contexto em que está sendo usada: “então, esse eu diria que é o ponto que é fundamental a interculturalidade.” Sobre essa prática relacionada ao significado, o(a) Docente 2 traz um novo exemplo sobre como o significado vai além do conteúdo musical:

Eu me lembro, por exemplo, Steven Feld *Sound and Sentiment*, ele conta um mito de como que uma criança se torna um pássaro, tem lá toda uma história muito emocionante. Inclusive a história e o pássaro então ele começa a cantar [cantando uma escala pentatônica] eu poderia dizer assim: *Ah! então tá, então eu vou fazer isso lá com meus estudantes do segundo ano do ensino fundamental*, Então só isso sem o mínimo de envolver aquilo numa história e contando como que a criança se torna um pássaro, fica uma coisa simples uma coisa exotizada e até diria estigmatizada porque mais adiante ele vai pensar assim: *Ah! então eles só fazem isso*, mas olha a densidade, há uma densidade gigantesca nessas quatro notas, nessa entoação, há uma densidade muito grande, tem relação com a vida das pessoas e como elas enxergam na vida. Ou melhor, como os sons enfim têm a ver com os Kaluli lá de Papua Nova Guiné, só para dar um exemplo de que quatro notas podem, isoladamente, parecer muito simples, mas não, é muito complexo.

Conclui que, ao trazer uma prática musical para a sala de aula, o professor tem de ser o mediador da interculturalidade, sendo “o responsável por trazer o inter porque o cultural um monte de gente sabe pegar uma partitura e fazer executar, agora o que tem de Inter naquilo que é a relação entre fazer um pouco o exercício de tradução cultural”.

5.2.4 Mudanças no curso

Quando perguntado(a) se notava diversidade cultural nas turmas que leciona, o(a) Docente 2 disse que nota sim, mas que ainda vê pouco a presença de estudantes negros e negras que ainda lutam para isso. Se comparado a outros cursos, vê que o curso de Licenciatura em Música da UNIPAMPA possui uma presença mais numerosa de estudantes negros(as). Fala que tem vontade de se vincular mais aos movimentos negros estudantis, como cita, por exemplo, o

Enegrece, movimento negro no Pampa. Sobre gênero, diz que há uma tendência do público masculino e que isso é reflexo do “que é viver de música, socialmente falando”. Nesse sentido, não é tão diverso.

Já sobre classes sociais, acha que tem bastante variação e a impressão que tem, é que metade dos estudantes é de Bagé, a outra metade de outras regiões do Rio Grande do Sul ou até de estados diferentes e que também vem de contextos e práticas musicais diferentes ou até “esse autodenominado, sem prática musical”. Assim como sempre tem a presença de alguém de fora do estado e alguém da música nativista.

Ao falar de mudanças no curso, o(a) Docente 2 comenta que a interculturalidade aparece como uma questão transversal no curso e isso faz repensar nos componentes curriculares e na matriz curricular: “é lindo falar em interculturalidade, mas ainda temos uma matriz curricular eurocêntrica”. Em 2017, houve uma mudança no PPC, quando tradicionalmente as Histórias da Música iam dos módulos I a IV e Músicas do e no Brasil. Contudo, a partir de 2017, foi possível alterar as Histórias da Música para Músicas, Histórias e Sociedades I a IV.

Sobre a prática musical, o(a) Docente 2 acredita que é um desafio, mas que a estrutura da matriz curricular deveria ser encarada de uma forma mais transversal, porque algumas coisas poderiam estar transversalizadas. Logo, ele(a) não precisaria estar “garantindo” através de seus componentes. Sobre a estrutura do corpo docente, afirma:

A gente precisa cada vez mais garantir uma variedade, uma diversidade dos nossos docentes, das nossas docentes, a gente ainda tem muita recorrência no curso. Não sei se tem alguém que se autodenomina não branco ali, somos uns doze professores, mas assim, a maioria branca.

Ele(a) entende que as políticas de ingresso estão mudando e que já passou por muitos embates. Porém, sabe seu lugar de fala: “O(a) professor(a) branco(a) falando de questões raciais” preza pela diversidade cultural também na equipe docente. Voltando às questões do currículo, fala que há uma diversidade, entretanto, ainda é possível ver “o legado conservatorial”. Seus componentes como MHS entram em contraste com a sequência de componentes curriculares. Entende que há uma dificuldade e que os estudantes a sentem pelo descompasso entre as disciplinas no currículo. Em suma:

Então, nesse sentido incomoda e eu não consigo me colocar, eu tento muito, não consigo me colocar no lugar dos estudantes e das estudantes porque é muito complexo, porque ao mesmo tempo que tem componentes que estão dizendo assim, vamos desconstruir o legado eurocêntrico, vamos pensar para além do europeu, eles têm que fazer teoria musical qual? Ocidental, Harmonia, análise, qual? Ocidental.

Durante a entrevista, perguntei para o(a) Docente 2 se nos projetos de extensão, por exemplo, teria mais espaço para integração de pessoas de diferentes culturas. Ele(a) responde assertivamente e diz que conduz um projeto chamado *Baque do Pampa*, o qual possui uma grande turma com pessoas da comunidade, de realidades sociais diferentes e que atua por toda a cidade. Sobre o papel da universidade e o fato de ser ainda eurocêntrica, ele(a) questiona: “O que que a gente está fazendo, para que que a gente está preparando as nossas estudantes, como a gente está preparando, porque também há uma demanda de que vão atuar em que se sentem legitimados para atuar, musicalmente falando.”

5.3 DOCENTE 3: “*Que os cursos de música conversem com a realidade e forneçam meios de atuação ao professor*”

5.3.1 Perspectiva da interculturalidade nas aulas

Para o(a) Docente 3, o termo “Interculturalidade” poderia ser definido como “trabalhar com diferentes culturas, diferentes conceitos culturais, diferentes etnias e as culturas respectivas”. Já sobre a percepção da interculturalidade em suas aulas, ele(a) percebe a interculturalidade no amadurecimento dos estudantes a partir da experiência em aula, quando eles realizam trocas entre si e promovem uma ampliação dos seus gostos musicais. Não que eles deixem de gostar da prática musical que trouxeram, mas “conseguem ter também uma visão crítica daquilo que eles faziam naturalmente”.

Isso é notado especialmente quando os estudantes chegam ao curso, que são, “em geral, pouco críticos” com o meio onde atuam. Entretanto, ele(a) descreve que, após sair do curso, os estudantes continuam atuando naquele meio, porém com uma visão crítica do seu fazer musical. Relata que muitos participam de festivais da cultura nativista e, após experiências nas disciplinas, percebem que os festivais têm um caráter mais fechado. Eles observam de forma crítica suas características, sem deixar de fazer parte daquele meio. O(a) Docente 3 opina:

Então, é natural a presença dessa multiculturalidade, essa troca é bastante natural e, claro, inclui também alguns embates, algumas críticas, alguns bullyings entre eles. Até hoje só vi coisa leve, mas choques também, mas são saudáveis porque a pessoa sai do seu nicho, né? da zona de conforto.

Sobre como abordava a interculturalidade nas suas disciplinas, o(a) Docente 3 relatou que, seja em Educação Musical ou História da Música no Brasil, para “ficar com essas duas” como exemplo, mas “para qualquer disciplina” ministrada por ele, é necessário trabalhar a

interculturalidade de forma musical, não basta apenas se manter no conceito. Conta que antes mesmo de se formar, já pensava assim, embora não tivesse tido aula dessa forma.

Segundo ele(a), no trabalho com a História, “você dá uma chance para questões eu diria é, nem é inter, mas, multiculturais”. Nesse sentido, traz a história da matriz africana, indígena e como isso transcorreu no Brasil. Isso é dar espaço a essa música e relata que há um problema sério nos cursos que não trabalham essas questões:

Por exemplo, você trabalha a música erudita do século XX, aí você vai trabalhar Ravel, por exemplo, que tem influência do Jazz, mas você não trabalha Jazz. Ou seja, na verdade você não dá base para que o pessoal realmente entenda aquilo que ele está sendo obrigado a estudar ali. Então, ficam muitas, muitas lacunas.

O(a) Docente 3 comenta também que uma das suas atividades favoritas é inspirada em Murray Schaeffer, a paisagem sonora vivenciada pelos estudantes. Muitas pessoas associam paisagem sonora ao ambiente, porém, a relação que ele(a) tenta fazer é o desenvolvimento musical do aluno do “ouvido pensante”. Nesse sentido, é fazer um mapeamento da paisagem sonora do aluno, “entendendo como paisagem sonora toda a bagagem musical que eles trazem e que depois espera-se ampliar”.

Ele(a) descreve que, fundamentalmente, a primeira pergunta que se deve fazer ao entrar em uma sala de aula, especialmente no ensino superior, é: “O que vocês ouviam quando eram crianças?” Alguns responderiam que gostam de música sertaneja, outros pop, funk etc. e disso resultaria mundos diferentes. Diz ainda que talvez esses gostos se encontrassem na adolescência, mas que a infância “é o primeiro background, é a base”. Conclui que esses mundos diferentes, paisagens sonoras de pessoas que gostam e cresceram com coisas diferentes, é muito legal, pois eles trazem essas informações para dentro das aulas.

O(a) Docente 3 vai além ao descrever que, por exemplo, em situações de audições de músicas em aula, quando os estudantes “estão letárgicos” ouvindo músicos do romantismo, coloca algo que remete a eles, fazendo-os “voltar para a realidade”:

Eu gosto de trazer audições, e aí por exemplo ponho um rock, ou uma MPB e aí um concerto para piano de Liszt, mas acontece que o aluno volta pra realidade [risos] porque eu sei o *background*, sei que aquilo vai, aí ouve, dá a opinião e tal, mas só que aí, ele já está engajado e a partir desse engajamento, parece que facilita o reconhecimento sonoro pela comparação. Aí tudo muda, então esse mapeamento é muito importante para você ter a mínima noção, de onde vem e como aquilo vai fazer parte. Na Licenciatura vai fazer muito parte, noto quando chega, por exemplo, no recital de formatura, aqueles gostos estão muito presentes.

O recital de formatura é feito de forma coletiva e cada um traz seu repertório pessoal. O(a) Docente 3 comenta que, por mais que quatro anos tenham se passado e que eles tenham aprendido muito, “sobrevive aquela matriz lá”. Independentemente da disciplina que ele(a) trabalha e sem “abandonar a vocação” da disciplina, ele(a) mantém o trabalho com diferentes músicas. Essa reflexão sobre diferentes músicas, na opinião dele(a), ajuda os estudantes na sua formação e “vai abrindo suas cabeças”, provocando uma verdadeira revolução nas pessoas que vivenciam culturas mais fechadas, quando começam a questionar aquele mundo, perceber suas contradições. Essas audições de diferentes músicas, de diferentes períodos, ajudariam na criação de uma “perspectiva temporal”.

O exercício da trajetória musical, da paisagem sonora, revela a prática cultural de cada um e, ao mesmo tempo, permite conhecer a prática musical do outro. Por outro lado, conhecer a história da música permite entender que as transformações nas práticas musicais não ocorrem de forma “natural” e nelas estão implícitas transformações profundas e relações interculturais.

Questionando-lhe sobre o quanto ele(a) classificaria a interculturalidade como importante para as práticas musicais e o desenvolvimento musical, ele(a) afirma que é “fundamental” e diz isso não como educador, mas “como instrumentista, como violonista”. No contexto do violão clássico, por exemplo, “você vai tocar Leo Brower, que é um compositor cubano moderno vivo ainda, muito importante para o violão”. Diz que esse compositor tem influência dos Beatles, de Blues, da Música Latino-americana e que ele(a) trabalha isso de uma forma “moderna”, que não está ali explícita. Portanto, é necessário reconhecer e explica:

O que que eu quero dizer com isso, quer dizer que como é que você vai tocar, se você não tem uma mínima noção de onde saiu aquilo ali? A gente poderia citar também Villa Lobos, o choro e todas essas questões. Ok então eu estou tocando, mas eu não sei de onde é que isso aqui vem entendeu? Eu vou seguir a dinâmica, eu vou seguir, não sei o que lá e é curiosamente uma música erudita acontece isso, tem grandes violonistas tocando Villa Lobos - não é nesse século 20 fizeram assim gravações integrais da música para violão de Villa-Lobos - e que não tinham noção o que que era o choro. Então eles tocam o choro, assim, parece outra coisa, sabe? Falta brasilidade, ginga, é tudo reto, então, daí tu ouve e diz assim: “Tá, né, o que que se salva aqui? A técnica toca bem, tecnicamente falando, mas, a música do Villa-Lobos da música brasileira que está implícita ou explícita até, não aparece nada e a pessoa não tem noção do que está tocando.

O(a) Docente 3 conclui dizendo que não basta tirar as informações da partitura, é necessário reconhecer os elementos que circundam aquele estilo musical.

5.3.2. Impacto da disciplina no curso

Perguntado(a) sobre o impacto das disciplinas em relação ao curso e os desafios de trabalhar com a interculturalidade, o(a) Docente 3 relata que não chega a ser um desafio, pois, quando escolheu essa trajetória de professor(a) universitário(a), passou a ser uma rotina estar sempre aberto(a) ao novo, atualizar-se aos novos elementos, mesmo que estes sejam modismos. Diz não se lembrar de experiências ruins e que conseguiu se adaptar bem nessa dinâmica. Porém, acredita que para um “professor inflexível” deve ser muito difícil, porque “não conversa com a realidade”. Isso se torna um desafio por ficar numa espécie de bolha. Ele(a) espera que haja surpresas e que algo o surpreenda, mas que o fato de ser aberto ao novo facilita as coisas.

Sobre sua forma de trabalho com as disciplinas e como isso se relaciona com o curso e com a interculturalidade, o(a) Docente 3 diz que, primeiro, sua forma de abordar a história da música não é “estanque”. Os estudantes, segundo o professor(a), muitas vezes chegam conhecendo apenas aquele repertório musical do qual fazem parte. Por isso, sempre achou interessante a atividade de audições e que trabalha com diferentes estilos: rock, MPB, jazz.

O(a) Docente 3 procura saber de onde vem as matrizes, trabalhando por épocas, mesmo “sempre tendo em vista esse jogo com o contemporâneo”. Também trabalha com músicas de outras etnias e que essa forma de trabalhar passou da Educação Musical para a Estética, mas que, na verdade, está presente em todas as disciplinas que leciona, acrescentando: “As teóricas até mais que as práticas, porque ela é muito mais aberta a repertório etc. Às vezes, o professor acaba fazendo por acaso até.”

Comentei sobre a questão das disciplinas com nomes diferentes, como “história da música popular contemporânea”. Na opinião dele(a), atualmente, essas disciplinas nos cursos de música não conseguem comportar todas as manifestações musicais e foi justamente por isso que criou, na reformulação curricular, uma disciplina com essa nomenclatura. Essa mudança criou um jogo, pois, na época, ele(a) lecionava a “história da música convencional”, a qual estava mais centrada em períodos específicos, mas permitia certas “comparações” com o contemporâneo.

Em suma, opina que a perspectiva temporal dos estudantes é pouco profunda e que é necessário sempre apresentar os períodos históricos, mesmo num espectro amplo, com “uma âncora no contemporâneo”. Ele(a) descreve algumas características que considera importantes dentro de suas disciplinas, começando pela disciplina de Estética:

A Estética é um momento que você pode refletir sobre todas as estéticas, inclusive da música do Rio Grande do Sul, de músicas diversas, mas é um

momento de reflexão porque a História por mais que a gente aborde alguma questões, ela não aprofunda, esteticamente falando, e quando você começa a pensar esteticamente na verdade é pensar a música filosoficamente. Você começa a perceber o valor daquilo em outros termos. E aí, você tem a opção realmente de enriquecer a tua bagagem com relação a pensar a música.

Para o(a) professor(a), a Estética pode ser um meio pelo qual uma pessoa recebe significados musicais ou extramusicais como uma espécie de canal, uma possibilidade de entender esses significados, mesmo não sendo parte daquela cultura, já que “a Estética, na verdade, é o caminho para entender”. Acredita que não adianta tentar entender o Rock como a música do Romantismo, que são matrizes diferentes. Segundo ele(a), é necessário entender de onde vem aquilo, “historicamente falando”, porém, a história seria apenas uma parte. Trata-se de uma “conformação estética”, pois vários tipos de música contribuem para a formação daquela estética. Diz que está falando do Rock, mas poderia ser qualquer outra vertente ou gênero.

Voltando ao impacto das disciplinas no curso, o(a) Docente 3 afirma que cada disciplina tem um papel diferente. Uma das coisas que ele(a) gosta é de dar aulas para os estudantes em diferentes níveis do curso. A disciplina Estética é oferecida no final do curso, sendo que ele(a) já deu aula para os estudantes no início, em Educação Musical. Há uma grande “evolução” do primeiro semestre até o sétimo e que é “gratificante” acompanhar os estudantes.

Ao comentar o efeito que as disciplinas têm no aluno, descreve que, após passar pelo curso, pelo qual agrega muitas coisas, esse aluno “volta para a sociedade”, muitas vezes no mesmo trabalho, só que a forma de trabalhar muda. Terá condições críticas de avaliar o contexto em que está e que “vai acabar rebatendo, veja só, às vezes lá no festival nativista ou numa escola de samba, vai rebater num lugar que você não imagina”. O(a) Docente 3 conclui:

Eu acho que é isso, é para isso que serve um curso de música, para você desenvolver o teu talento, desenvolver tua vocação e tal e, ao mesmo tempo, ter uma visão crítica que depois você vai trabalhar na sociedade com a possibilidade de transforma-la.

5.3.3. Diversidade cultural

Sobre a forma que percebia a diversidade cultural em suas turmas, o(a) Docente 3 descreve que os estudantes vêm de diferentes culturas e que, um pouco antes de terminar o semestre, faz um mapeamento do que os estudantes ouviam e não ouviam. Muitos estudantes vêm da mesma região, mas, com a atividade da paisagem sonora, torna-se possível entender o que os estudantes escutam desde criança. Descobriu que muitos estudantes escutavam coisas

diferentes e construíram afetos com tipos de músicas diferentes, sertanejo, rock, mesmo que hoje escutem o mesmo tipo de música.

Os detalhes são importantes e mesmo que os estudantes venham do mesmo meio, a construção musical deles e os afetos com diferentes tipos de música alteram a sua percepção. Relata que muitos estudantes vêm de fora do estado, alguns até fora do país, e sintetiza: “então acaba sendo multicultural por natureza, os estudantes vêm de backgrounds diferentes”. Conta que os estudantes acabam tendo trocas de experiências através da música e que essas trocas aparecem bastante lá no recital de curso, onde os estudantes trazem seu repertório, mas também apresentam mudanças pelas experiências que tiveram uns com os outros.

Com o passar dos anos, os estilos, os gêneros musicais que os estudantes trazem não mudam tanto assim. Ele(a) nota uma presença do funk mais acentuada. Comenta que a realidade tem impacto e que, muitas vezes, as pessoas não querem mudar seu estilo, não querem abandonar seus ídolos, não gostam de questionar as suas crenças. Ele(a) dá o exemplo ainda de estudantes que começam a estudar música clássica desde cedo e chegam conhecendo apenas aquele universo. Descreve que considera importante situar pontos de ligação históricos para que os estudantes não fiquem “soltos naquilo que gostam, então precisa ter pontos históricos de ligação.”

Sobre a noção do espectro histórico temporal, o(a) Docente 3 conta que faz uma atividade sobre o gênero Rock, através da qual compara os elementos da música dos Beatles com Black Sabbath, mostrando similaridades e diferenças que resultam da época e de transformações culturais. Ele(a) não consegue “fazer do mesmo jeito que fazia”, mas que “tipo 15 anos atrás [ele] fazia, as pessoas geralmente entendiam”. Juntando essa dinâmica de Beatles com Black Sabbath, ele(a) comparava a mudança de sinfonias de Mozart e Beethoven, como que certos elementos eram parecidos, mas que mudavam de um contexto para outro, apesar de tudo ser Rock ou tudo ser Música Clássica. Ele(a) resume:

Então vocês já sabem a diferença entre Beatles e Sabbath, perfeito, pois bem é a mesma distância que existe entre uma sinfonia de Mozart até uma sinfonia de Beethoven, os contemporâneos, entende? Quem estava acostumado com Beatles ouviu o Sabbath pela primeira vez. Geralmente é: “não gostei disso aí, não gosto disso aí, muito radical muito pesado”. E a mesma reação que tiveram os primeiros que ouviram a sinfonia Eroica, de Beethoven. Essas dinâmicas, essas harmonias estranhas, a extensão, sabe? Tudo incomodava e eu sempre tento recolocar as pessoas na visão do contemporâneo, ou seja, voltar à origem. Porque só na origem você percebe o que aquilo é realmente.

Nesse sentido, o(a) Docente 3 comenta que tem algo que nunca mudou nas pessoas que é o fato de elas entenderem a música a partir de certas referências, e que estas, por vezes, não

descrevem todo o contexto. Relata que muitas pessoas, ao ouvir música clássica, denominam como “música de igreja” e que essa falta de parâmetro histórico é prejudicial, especialmente para aqueles que vão atuar posteriormente “na sociedade”.

5.3.4. Características do curso e mudanças

O(a) Docente 3 relembra algumas de suas experiências como professor em Passo Fundo (RS) e no seu período de graduação como estudante de Música. Ele(a) já fazia a crítica às aulas centradas na música europeia, quando estava estudando. Ele(a) perguntava aos professores sobre o porquê não existia a história do rock, história do jazz ou a música popular brasileira e a resposta para isso era sempre de dois tipos. No entanto, nenhuma dessas respostas o deixava satisfeito. Por um lado, diziam a ele(a) que “isso se aprende na rua”. Conta que isso era uma necessidade que ele(a) sentia, que tinha de saber sobre essas coisas. Como na época vivenciava-se uma pré-internet, pela qual ainda era difícil ter acesso às informações, relata que sabia que isso não era verdade, que não se aprendia na rua. Admite que a internet não mudou isso significativamente, porque agora, sem um caminho por onde se guiar, é fácil se perder.

A segunda resposta que obtinha dos professores era de que não havia ninguém no corpo docente habilitado para lecionar essas disciplinas. Seria uma resposta mais honesta, porém ficava pensando como podia haver tanto conhecimento acumulado e ninguém que pudesse lecionar. Quando se formou, já pensava em ser professor(a) universitário(a), então fez o concurso para ingressar na Universidade de Passo Fundo. De imediato, pensou que o curso poderia ser renovado. Assim que chegou, juntamente com colegas novos, havia uma pressão por uma reformulação curricular e foi essa a oportunidade perfeita. Foi então que o(a) Docente 3, nessa reformulação curricular, conseguiu algo extraordinário: colocar disciplinas de história da música contemporânea, mas não como disciplinas optativas, e sim como parte do “currículo duro” na Universidade de Passo Fundo:

Então eles teriam as quatro histórias da música, por exemplo, convencionais e depois teriam na sequência história da música brasileira, História da música popular brasileira, História do rock e história do Jazz, na verdade disfarçado sobre o título “História da música popular contemporânea”, mas a ementa era blues, jazz e rock.

Ele(a) se propôs a lecionar duas dessas disciplinas. Nesse processo, percebeu aquela dinâmica do professor que precisa estar se renovando, então foi estudando e aprendendo. Percebeu que o argumento de que não há ninguém preparado para dar essas disciplinas é fraco, pois, no seu processo de aprendizado, percebe que é possível ao professor se atualizar, como

comenta: “mas daqui a pouco ele vai embora e ninguém pode dar, não tem quem o substitua. Como se um professor de música, parecesse um extraterrestre”.

Depois, na sua jornada, saiu para fazer doutorado. Na necessidade de suprir a lacuna dessas disciplinas, deixou um de seus estudantes como professor. Por fim, esse aluno fez mestrado e se tornou professor da Universidade de Passo Fundo, continuando o trabalho na história da música popular contemporânea que ele começou: “Ou seja, você simplesmente forma as pessoas que vão trabalhar com esses conteúdos”.

Relembrando outras experiências anteriores, o(a) Docente 3 descreve um momento que teve em aula, com uma aluna que era freira. Conta que começou a trabalhar com História do Rock e que precisou defender essa disciplina a todo custo. No início, o Rock era um estilo “mainstream” e era bem aceito, e relata: “Então tinha uma recepção boa, mas a grande pergunta que eu me fazia era: será que eu estou certo mesmo? Sempre uma parte da turma não era do rock. Na verdade, essa parte começou a aumentar cada vez mais. [risos]”. Conta que alguns eram da música nativista, por exemplo, mas que essa aluna freira fez parte de uma das turmas.

Segundo ele(a), na verdade, todo ano tinha alunas freiras vindas de um colégio que tinha música “muito forte” no currículo. Porém, nesse caso, era a primeira freira na turma de história do rock e o(a) Docente 3 diz que ela odiou a disciplina desde o começo: “Todo mundo interessado ela sentava lá no fundo, de braços cruzados, uma cara fechada, era horrível, ela não gostava e manifestava e ia no fim da aula: *eu não gosto disso, tem que fazer mesmo?*”. Conta que história do rock começou lá pelos anos 50-60 e que, em certo momento, chegou à década de 1970, momento em que estudavam Punk Rock. Ele(a) sempre trabalhava com audições, dava fitas cassete para os estudantes levarem para casa.

Certa vez, conta que, ao final da aula e das audições, a freira, a qual chamou de “Francisca”, veio conversar com ele(a): “Professor(a), me consegue mais audições de punk rock?”. Na outra aula, ele(a) levou mais fitas e ela as levou para casa. Passaram do Punk Rock aos anos 80. Ela retornou na aula seguinte e pediu mais fitas. O(a) Docente 3 respondeu que conseguiria, mas ela tinha que explicar o que estava acontecendo. Ela respondeu: “Sabe o que é, professor(a), pela primeira vez eu entendo o que os meus estudantes ouvem”. O(a) Docente 3 explica que, naquela época, havia uma revivência do punk, através de bandas como Green Day, por exemplo. Então, quando ouviu o Punk original, Francisca começou a entender o porquê os seus estudantes gostavam daquele estilo. Portanto:

Quando ela ouviu o punk original ela identificou o que os estudantes ouviam e ela detestava, porque na aula ela trabalhava com cantigas de roda, os estudantes também deviam odiá-la e aí, quando ela fez aquela ligação, ela pegou o trem, daí ela foi super bem em história Passou e ela me deu a resposta

que eu precisava que, se uma pessoa tão distante do universo do Rock pode se beneficiar do aprendizado, isso foi fundamental pelo desenvolvimento do que ela fazia, então não existe desculpa para isso não acontecer, na verdade ela nunca tinha tido acesso, era como ela e os estudantes dela fossem dois mundos que nunca iam se encontrar, iam ficar vagando pela espaço em linhas paralelas.

Sobre o papel da universidade, diz que hoje há um questionamento dessas instituições, mas que, sem elas, estaríamos numa situação muito ruim. Explica que o surgimento da universidade, na Idade Média, teve o papel de permitir o “livre pensar”, que, a partir da universidade, “saímos da casca”.

Seguindo nessa linha, comenta que, atualmente, temos um absurdo acontecendo: os alunos entram numa universidade de música, mas vivem num país que não oferece educação musical nas escolas:

Na verdade, seria assim ilegal o que é feito nos cursos de música de cobrar provas específicas porque a escola não fornece isso, ou seja, é inteiramente, uma coisa que vai de pessoa para pessoa, a vontade de começar a estudar música em casa, sozinha, agora porque se não for isso, ela não vai entrar no curso.

E continua: “Imagina se fossemos fazer uma universidade de engenharia e não tivéssemos nada de matemática na escola”, traça a comparação. Diz que esse é um paradoxo tão grande quanto a não existência da história da música popular na universidade ou a pouca existência. Conta que não foi sempre assim, dá exemplo que, na época de Heitor Villa-Lobos, as escolas tiveram educação musical, ou seja, “a história não anda sempre pra frente”. Então, a falta de educação musical na escola provoca uma falha, um “gap”, fazendo com que os estudantes cheguem na universidade sem noção histórica:

Eu vejo que 80% da turma chega com pouca noção histórica, falar do Século 19, assim faz tempo, mas tudo que aconteceu que está vinculado à própria questão da música, você acaba também fazendo uma formação histórica e eu acho superimportante senão, não tem como ter a formação estilística, a própria noção multicultural ela passa por isso.

Sobre eventuais mudanças no curso, ele(a) diz que a inclusão da Música Popular, termo que considera até difícil de definir, ou história da música mundial, da música brasileira, é importante para ir além daquelas “histórias universais”, “canônicas”. Essa ampliação serve para “que os cursos de música conversem com a realidade e forneçam meios de atuação ao professor, senão ele [o aluno] fica sem ferramentas e até alienado ou vai buscar por conta própria.”

6. INTERCULTURALIDADE: DESCRIÇÕES DOS(DAS) ESTUDANTES²¹

6.1 ESTUDANTES DA UNIPAMPA

6.1.1 Compreensão e definição do que é interculturalidade

Quando perguntado(a) sobre a sua compreensão do termo interculturalidade, o(a) Estudante 1 diz ser a vivência e compartilhamento entre diferentes culturas: “Uma compreensão mais ampla, mais integral mais holística, poderia se dizer, seria nesse sentido. O que é intercultural seria compartilhado por várias tribos, vários clãs, várias linhas [que] têm algo que une a todos de certa forma”. Já o(a) Estudante 2 tem uma definição um pouco diferente:

Inter me remete alguma coisa interna dentro da área da cultura, que relaciona assuntos voltados à cultura, que tenha uma questão de interação de diferentes culturas, acho [que] trabalha com algo relacionado a esse tipo, com comunidades quem sabe... (Estudante 2).

Continua dizendo que acredita ser uma interação, uma compreensão dentro de cada cultura. Ele(a) não usa muito a palavra e pensa se está dizendo algo com lógica, mas que, pela composição da palavra, significa “uma compreensão a respeito da diferença de cada cultura”. Pergunto, então, se diversidade cultural e interculturalidade seriam temas relacionados. Ele(a) responde positivamente e diz que diversidade cultural evoca uma pluralidade, enquanto interculturalidade tem mais a ver com pesquisar.

Indago se o inter, no termo interculturalidade, teria a ver com estar entre as culturas. Ele(a) responde que sim e que seria estar entre diferentes grupos culturais. Ele(a) vê diferentes formas de se relacionar nesses diferentes grupos e diz que cada comunidade tem a sua função, logo, são vistas como um “organismo” que têm seu modo de viver e de se perpetuar. Para ilustrar, cita o seguinte exemplo: “Quando vai trabalhar a questão da diáspora africana tem a questão da ancestralidade que é bem forte. E, às vezes, dependendo de outras culturas já não aciona essa questão, não valoriza tanto ancestralidade, eu sou por mim assim”.

Conta que, por sua experiência de vida, carrega conceitos que vieram da sua criação com o grupo de pessoas que fazem parte de sua vida, pelas suas próprias culturas e que cada um tem a sua própria cultura. Porém, ressalta que a abertura para conhecer novas culturas é uma escolha livre. Fala que é necessário estar aberto para o contato com outras culturas, porque

²¹ Todas as citações feitas neste capítulo são de origem do material coletado nas entrevistas e são falas dos entrevistados.

“para ti ter essa desconstrução de receber aquelas informações que às vezes não vão equilibrar com as tuas, o teu conceito às vezes de algumas coisas é diferente daquela cultura”. Às vezes, para transitar entre culturas diferentes, é necessário abandonar conceitos pré-concebidos e explica: “Aquelas informações que, às vezes, não vão equilibrar com as tuas, o teu conceito de algumas coisas é diferente daquela cultura, mas quando tu vai transitar por elas, por vezes, tem que abrir mão do que que tu achas que é o certo” (Estudante 1).

Quando perguntado(a) sobre sua compreensão do termo interculturalidade, o(a) Estudante 3 responde que não tem um conceito totalmente formado, mas acredita que tem a ver com estar focado mais dentro das raízes de uma cultura. Pergunto se o termo inter tem a ver com interior de uma cultura e ele(a) responde: “O que eu pensei foi isso, tem a questão da multiculturalidade que é várias culturas diferentes, então, talvez inter seja uma coisa voltada mais para dentro de uma cultura” (Estudante 3). Questiono se o termo inter também pode ter a ver com entre culturas, ele diz que sim, que tem a ver com uma interlocução entre culturas. O(a) Estudante 4, por outro lado, pondera que já ouviu esse termo algumas vezes, mas que não recorda exatamente o significado. Pensa que o termo interculturalidade está relacionado a diversas culturas, conhecer diversas culturas.

Quando fala sobre interculturalidade, o(a) Estudante 1 diz acreditar que há conflitos e enfrentamentos nas relações entre culturas e que isso vem da não compreensão do outro, das experiências e vivências do outro. Nesse sentido, diz acreditar que o lugar de origem de um pessoal influencia bastante na sua compreensão de mundo, no que acredita ser realidade. Dessa forma, pensa que o contato com diferentes culturas musicais permite conhecer diversas formas de compreender o mundo. Muitos estilos musicais têm ligação com questões sociais e conhecer esses estilos é também interagir com as características culturas as quais pertencem.

Sobre as interações entre culturas diferentes, o(a) Estudante 4 também fala que pode haver conflitos se uma das partes mantiver a sua forma de pensar e não quiser compreender a outra e que, por isso, é preciso “estar aberto” a compreender uma cultura diferente.

O(a) Estudante 2 crê que numa relação intercultural é possível haver choques e não aceitação do diferente. Para ele (a), o efeito de resistência faz parte do choque de lidar com algo novo. Comenta que é necessário experimentar, ter contato, transitar por outras culturas para ter certeza se haverá um choque. Acredita que as pessoas já sabem se haverá conflitos ou não, pois “ninguém chega num lugar sem uma referência, acredito”. O(a) Estudante 2 é cristão(ã) e conta que, em algumas experiências no curso, com a música da Umbanda, tiveram colegas da mesma religião que não se permitiram participar dessas atividades. Essas pessoas até desistiram do

curso pelo estereótipo. Descreve também que outros desistiram por questões diversas que eram tratadas no curso, como questões de gênero. De acordo com o(a) Estudante 2:

Tiveram pessoas que não conseguiram participar e ficar entre essas diversas conversas, esses diálogos pela questão cultural. Muitas vezes eu entendo que até quando existe um estranhamento de algo, faz parte do entre, porque aí é quando tá acionando aquilo que a pessoa carrega com ela, aquela situação tá invocando que a pessoa tem nela na questão da tradição que ela vive. Então acho que faz sentido, sim, acho que combina essa questão de quando há uma resistência de ter acionado algo que a parte cultural que a pessoa vive nesse ambiente que ela não conseguiu avançar por questões que estão internalizadas nela e ela não consegue participar, ela não consegue interagir. Porque se ela fizer algum ato, alguma ação relacionada àquele ambiente é como se ela tivesse às vezes agredindo aquilo que ela traz como verdade (Estudante 2).

6.1.2 Percepção da interculturalidade

No curso

Para o(a) Estudante 3, existe uma forte presença da cultura erudita no curso e que, de alguma forma, ela conecta todos os estudantes. Diz que tem a questão de aluno para aluno, de convivência com estudantes de diversos lugares do país, pessoas de várias culturas e que o diálogo entre essas pessoas remete à interlocução, à interculturalidade. Comenta que observa essa interlocução nas disciplinas MHS e Músicas do e No Brasil.

Para o(a) Estudante 4, o curso de Licenciatura em Música da UNIPAMPA trata bastante das questões de interesse da interculturalidade. Ele vê isso na forma como as disciplinas comentam sobre diferentes culturas musicais e, até mesmo, na forma como os colegas interagem entre si.

Nas aulas

Quando perguntado(a) se percebia interculturalidade nas aulas, o(a) Estudante 2 disse que sim, especialmente em etnomusicologia, que seria o componente que trabalha bastante essa questão de “passear por diferentes culturas”. Ele(a) menciona a experiência na disciplina MHS, na qual estudaram o canto gregoriano e depois a questão da África sonora:

Dentro dessas áreas a gente passeia por vários segmentos musicais onde cada um tem características que elas evocam aquele grupo em si, grupos culturais no caso entendo pela questão da tradição, porque cada local tem uma tradição específica (Estudante 2).

Comenta que as questões litúrgicas são também abordadas nessa disciplina, ou seja, como a música pode ter certa importância em algumas práticas religiosas. Ele(a) percebe abordagens interculturais nessas aulas, como no exemplo mencionado na disciplina MHS sobre o canto gregoriano e a África Sonora. Entretanto, há coisas que são mais eurocêntricas, outras que abordam ancestralidade. Nessas atividades, os estudantes também descobrem as diferentes funções das práticas musicais de acordo com a cultura.

Como um exemplo dessas abordagens, ele(a) cita a última aula que teve em MHS, a qual trouxe uma prática musical chamada Cumbia digital, que é relacionada a um certo grupo cultural. Ele(a) descreve que essa prática tem sua forma tradicional, mas que o exemplo trazido em aula é de um formato digital, utilizando tecnologias modernas:

Mostra uma música que tinha uma origem cultural tradicional que a Cumbia, aí o cenário que ela está sendo apresentada é numa festa tipo numa festa de funk com DJ e o pessoal está festejando, tá muito divertido nesse vídeo que a professora mostrou, só que ela já se transformou, como se essa música tinha um padrão x ela foi transformada e, mesmo assim, ela não perdeu a qualidade dela, do que é tradicional nela. A estética dela aparentemente ficou mais animada por conta do sistema digital, a batida mais forte, todas essas questões que a tecnologia oferta, de deixar tudo que é bom melhor ainda, no meu ponto de vista (Estudante 2).

Para falar sobre a sua percepção da interculturalidade, o(a) Estudante 1 cita um projeto do qual faz parte, o Baque do Pampa. Nesse projeto de extensão, os participantes trabalham práticas musicais coletivas que utilizam músicas de diferentes manifestações musicais, como “por exemplo, afro-brasileira música indígena músicas folclóricas, a gente não vai trabalhar aquele repertório mais clássico ocidental”. Segundo o(a) Estudante 1, trabalham músicas do cotidiano que têm a ver mais com a cultura e com a identidade local.

Considera que esse projeto é importante para a interculturalidade, porque valoriza o aspecto do cotidiano, das manifestações musicais de cada pessoa, das culturas locais: “É uma vivência de interculturalidade. A gente tem pessoas [diferentes] e nos estudantes do curso temos todos os níveis sociais, todas as profissões, raças diferentes, religiões diferentes, mas ali todo mundo canta” (Estudante 1). Conclui dando crédito às professoras que iniciaram esse projeto e fomentaram a sua realização.

Sobre as aulas, o(a) Estudante 1 conta que, após passar pelas disciplinas MHS e Músicas do e no Brasil, conseguiu compreender as influências culturais nos próprios gêneros musicais que escuta. Também conseguiu entender melhor questões relativas à sua origem cultural: “Isso é uma discussão constante, assim, a nossa identidade cultural uma coisa que realmente a gente ainda tá buscando” (Estudante 1). Conta que a cada discussão, a cada texto

que discutem nessas disciplinas, chegam mais perto de entender quem são e quais relações têm com as diferentes culturas.

Além disso, o(a) Estudante 1 relata que, durante a disciplina de MHS, os estudantes passam por músicas de diferentes culturas e de todo o mundo. Nesses exercícios, conta que, ao conhecerem sobre a música africana, puderam compreender que a música tem outros sentidos e funções para determinados povos. Essas atividades aumentam sua percepção do que é música e, às vezes, também se percebe que na sua própria vida existem outras funções para a música.

Sobre a percepção da interculturalidade nas aulas, o(a) Estudante 3 a observa nas aulas em dois momentos. Na “questão teórica”, quando estudam certas culturas e vários tipos de sociedades, nas aulas de MHS, associam esses conteúdos à percepção de interculturalidade. Ele(a) diz que essas disciplinas são “bem voltadas para isso”, para essa “interlocução de culturas”. Diz que não se trata da História da Música num viés erudito, mas sim sobre história da música nas sociedades do mundo.

Conta também que o interessante é que o(a) professor(a), em algumas ocasiões, traga pessoas de certas culturas para falar da sua prática cultural e não o fez somente a partir da perspectiva dela. O(a) Estudante 3 lembra de um exemplo em que o(a) professor(a) trouxe autores negros de um documentário disponível na plataforma Netflix e, a partir disso, fez uma interlocução entre o conteúdo da aula e a perspectiva dos convidados. Nesse sentido, ele(a) teria reforçado “essa conexão trazendo pessoas para que falassem a partir do olhar delas”. O(a) Estudante 3 reflete que muda de professor para professor, mas que, na experiência dele(a), dentro das duas disciplinas MHS e Músicas do e no Brasil, o(a) professor(a) é “demais” e traz uma forma mais “honestas” de falar desses assuntos.

Falando sobre como percebe a interculturalidade nas aulas, o(a) Estudante 4 diz que, por exemplo, nas disciplinas de percussão vê pessoas com práticas musicais diferentes trazendo ritmos como o samba ou ritmos afro-uruguayos. Ele(a) vê isso como positivo, pois cada aluno quer mostrar o quão importante é para si a sua prática musical. Cada um entende essa importância e conhece novas formas de se expressar musicalmente, culturalmente.

Já nas disciplinas teóricas, percebe que a interculturalidade é tratada, principalmente, nas disciplinas MHS e Músicas do e no Brasil. Fala que há muita abertura e que são discutidas culturas e visões de mundo diferentes, de modo que aprendam novos significados para a música. Além disso, relata que há espaço para que falem e discutam sobre a sua própria compreensão dos fenômenos musicais e culturais. O(a) Estudante 4 observa essa interculturalidade em ambas as disciplinas:

Então eu vejo que essas duas cadeiras [...] é o principal ponto de discussão e até mesmo de compreensão do curso e eu acho também muito positivo que é logo no início, MHS é logo no primeiro semestre que propicia já ir desmanchando um pouco talvez de um pensamento do que é música e tentar compreender para outras pessoas e outros povos, outras culturas, os significados da música (Estudante 4).

6.1.3 Características/ mudanças no curso

Na matriz curricular

Ao comentar sobre a matriz curricular, o(a) Estudante 4 percebe um certo enfoque no curso de Licenciatura em relação à música erudita. Porém, fala que também observa que muitos professores tentam descentralizar essas práticas e trazer mais da música brasileira para dentro do curso. No entanto, ressalta que, na maioria das disciplinas teóricas, o foco é a música erudita. Ele(a) justifica: “Porque, sim, a música europeia tem um impacto no Brasil e tudo mais, a gente é colonizado, mas eu acredito que há um grande enfoque em tratar sobre a música europeia”. Ele(a) descreve que esse é um ponto a ser melhorado no curso e cita o fato de que a universidade está localizada na fronteira do país, mas que viu poucas vezes a música gaúcha sendo abordada. Logo, acredita que deveria haver uma maior valorização da cultura local.

Sobre a matriz curricular, o(a) Estudante 1 avalia: “Na UNIPAMPA é perfeito, digamos a forma como eles fizeram o plano do curso, plano curricular para nós, como foi elaborado pelos professores e esses componentes de MHS, eles, com certeza, abrangem essa questão de interculturalidade”. Ele(a) enfatiza o fato de que MHS acontece desde o início do curso. Outro detalhe, segundo ele(a), é que o curso possui uma história da música ocidental, mas que, ao lado disso, tem MHS e Músicas do e no Brasil, supondo-se que essas disciplinas não existem em todos os cursos de Licenciatura em Música.

Diversidade Cultural

O(a) Estudante 1 considera que sua turma é bem diversa quanto ao aspecto socioeconômico. Sobre gostos musicais, ele(a) revela: “a gente tem desde quem gosta de música tradicional Gaúcha, sertaneja, axé, Hip Hop, clássico, tem de tudo”. Comenta que lidam bem com essa diversidade e que fazem trocas, aprendendo sobre novos ritmos. O(a) Estudante 1 diz

que começou a gostar de coisas que não gostava antes por conta dos colegas e diz que, certamente, algum colega também passou a ver diferente as coisas que ele(a) mostrou:

A gente tem aquele preconceito; “ah, eu não gosto disso, eu não gosto, então não vou escutar porque eu não gosto, mas nunca escutei como é que eu vou saber?” Então os colegas sendo cada um de um jeito cada um tem a sua própria característica, sua identidade cultural, a gente tem essa miscigenação, então, isso possibilitou muitas aprendizagens nas aulas (Estudante 1).

Complementa dizendo que tem colegas de outros estados no curso e que é muito bom ter essa vivência com colegas de outros lugares, o que favorece o conhecimento de outras culturas.

O(a) Estudante 2 também considera a sua turma como culturalmente diversa. Ele(a) relata um exemplo em que tomou um café que era trazido por um colega de São Paulo, que ganhou esse café moído na Bahia. Então, segundo(a) Estudante 2: “um(a) gaúcho(a) tomando um café trazido por um paulista e moído na Bahia”. Além disso, conta que a sua turma possui colegas de origem italiana, colegas LGBTQIA+, professores com diferentes orientações sexuais, colegas cristãos “mais tradicionais”. Comenta que as pessoas deixam sua identidade muito marcada no curso, cada um com suas práticas culturais. Ele(a) conclui dizendo que se relaciona muito bem com todo mundo e acredita que isso vem da sua criação: “a gente tem que olhar as pessoas, eu vejo pessoas eu não vejo as diferenças, sou assim hoje”.

O(a) Estudante 4 percebia a diversidade cultural na sua turma e no curso, e que podia observar pessoas de origens diferentes, gostos musicais diferentes, pessoas que já tinham aprendizado musical, pessoas que não tinham, descendência alemã, italiana, indígena. Sobre diferenças socioeconômicas, o(a) Estudante 4 conta que também era possível perceber pelas pessoas a condição social que tinham, se iam de carro à universidade, se iam de ônibus, e quem dependia de bolsa.

Sobre a diversidade cultural da sua turma, o(a) Estudante 3, de forma semelhante, percebe bastante diversidade: “a galera evangélica, espírita”, referindo-se à diversidade religiosa. Sobre os professores, comenta que, por exemplo, há mulheres dando aula, porém diz que uma coisa que gostaria de ver, e que não tinha visto ainda, são professores negros. Quando ingressou no curso, teve a experiência de comentários preconceituosos sobre religiões de matriz africana, mas que, agora, “a galera que é mais evangélico, mais católico tá trocando com a galera de matriz africana e não tem muito esse olhar muito preconceituoso”.

Diz que as pessoas que estão entrando agora no curso têm a mente “muito aberta” e que estão dispostas a dialogar com outras culturas: “o legal é que tá todo mundo junto, a galera tudo junto, bem diferente de quando eu entrei”. Então, perguntei se tinha colegas de pele negra:

“como aluno tem a Andreza, tem o Igor, ambos são estudantes LGBTQIA+ negros, tem bastante estudantes. Tinha um, o James, que era de São Paulo, também foi embora agora.”

O(a) Estudante 3 conta que aprende muito com essa diversidade, que conheceu novas práticas musicais, teve ótimas experiências. Além disso, diz que gosta de pensar que a música “não tem fronteiras”.

Mudanças no curso

Quando fala sobre mudanças no curso que poderiam contemplar melhor a interculturalidade, o(a) Estudante 3 diz que há uma questão burocrática do que deve ser cobrado na universidade, mas que há algo que deve ser mudado aos poucos, que é o “foco na música erudita”. Conta que apenas as duas disciplinas que mencionou, anteriormente, falam das culturas das sociedades, enquanto o resto foca na “teoria” e nos “cânones dos pedagogos”, e opina:

Eu acho que devia tentar cada vez mais, aos poucos dar mais espaço para outros tipos de sociedade, mas eu sei que tem uma demanda grande e tipo até os professores meio que cobram pesado da gente, num sentido de tipo, a gente precisa saber mesmo teoria senão, lá fora, no mercado, você vai ficar para trás (Estudante 3).

Pergunto se o(a) Estudante 3 acha que na parte das disciplinas optativas e projetos de extensão os professores talvez tenham mais espaços para incluir propostas que fujam do foco da música erudita. Ele(a) acredita que “foge um pouco”. Pode parecer que é quando os professores falam assim: “ah conseguimos um jeito de eu fazer aquilo que eu gosto”. Reitera dizendo: “eu acho que essas disciplinas aí, que normalmente não são obrigatórias, os professores aproveitam para sair um pouco da caixinha”. Estudar sobre tecnologia e não só sobre “campo harmônico, escalas”, exemplifica.

O(a) Estudante 4 traz um questionamento e diz que, apesar do oferecimento das duas disciplinas MHS e Músicas do e no Brasil, há pouco tempo para tratar de assuntos relativos à interculturalidade. Na sua opinião, há muitas formas de expressões culturais e musicais, mas que, em comparação, há pouco aprofundamento em razão do pouco tempo que há para tratar disso.

Sobre como contemplar melhor questões ligadas à interculturalidade e se seriam necessárias mudanças no curso, o(a) Estudante 2 acredita que sempre dá para melhorar. Uma das questões que gostaria que fosse melhor atendida é o tratamento às pessoas com deficiência. Revela que tem uma proximidade com a comunidade surda e que existe um estereótipo de que

música não é para surdos. O(a) Estudante 2 discorda disso e vê caminhos para que essa comunidade passe pela universidade. Fala também que gostaria de ver mais questões étnicas, que adora a cultura africana, que é abordada no curso, mas que poderia ser mais aprofundada:

Esse seria um dos tópicos ter mais tempo para um semestre é pouco porque no fim tu dá uma pincelada né sempre fica com aquele quero mais né aquela sensação de quero mais, mas é sempre a provocação né a gente vai para um componente onde ele nos instiga nos provoca e não termina tipo aquilo fica, parece que eu sinto isso comigo (Estudante 2).

Em geral, diz que o curso vai bem, mas que pode melhorar. O(a) Estudante 2 percebe uma dificuldade nos estudantes quando entram no curso. Muitos não percebem que estão numa graduação, num ambiente acadêmico, fala que não aproveitam a oportunidade para imergir nas aulas, nas disciplinas. Portanto, conta que tenta levar tudo o que aprende nas aulas para o cotidiano e para compartilhar com os outros.

6.1.4 Momentos interculturais

Nas aulas

Um dos momentos interculturais descrito nas aulas pelo(a) Estudante 4 é quando conta que percebeu uma mudança em si mesmo(a) após entrar no curso. Diz que, logo no início, tinha um pensamento “concreto” sobre o que era música. Então, descreve que, certa vez, o(a) Docente 2 trouxe a música africana para a aula. Através de vídeos e textos, pôde conhecer que naquela cultura havia outros significados para o que era música. Conta que isso foi um conflito sobre o seu próprio pensamento acerca da música, como relata: “percebi que a música que eu imaginava, era o que significava para mim, então era importante conhecer as outras culturas para compreender o significado dela [da música] para as outras culturas”.

Sobre momentos que ele(a) classificaria como interculturais, o(a) Estudante 3 destaca uma palestra-apresentação que pôde participar, na qual duas mulheres apresentavam suas teses de doutorado num formato expositivo, mas que também envolvia apresentações artísticas. Ele(a) descreve:

Nas músicas ela falou de várias questões, do Rio Grande do Sul no Brasil ser visto como um lugar cheio de natureza, mas o próprio bioma que tá morrendo. Ela trouxe umas questões que num ponto de vista de uma pessoa gaúcha, eu nunca tinha ouvido aqui ainda no Rio Grande do Sul, de não engrandecer uma cultura alguma coisa do tipo, mas o quanto muitas vezes a forma como pensam assim “fechadamente”, acaba destruindo essa terra e a cultura que vivia aqui antes, enfim a cultura também em geral (Estudante 3).

O que o(a) impressionou nessa apresentação foi esse olhar, que foge da cultura tradicionalista e no qual ele, vindo de outro estado, enxergava o Rio Grande do Sul como um lugar de natureza preservada “quase que intocado”. Fala também que nas letras trazidas por essa dupla havia críticas ao machismo da cultura tradicionalista, além da questão ambiental.

O(a) Estudante 1 comenta a dificuldade de ter momentos com os colegas e professores, porque durante o período de pandemia, não se tinha proximidade física. Mas, gostou muito dos vídeos que o(a) professor(a) trouxe sobre a música de outros países, como a China e a Índia. Destaca que discutiam questões relativas a essas práticas musicais, como religiosidade e a função daquela música dentro das sociedades a qual pertencem.

O(a) Estudante 3 adiciona um pequeno comentário sobre as abordagens dos professores retomando sua fala: “elas variam de professor para professor”. Falando da interculturalidade, pode haver professores que se fecham nas suas práticas e que não dão espaço para essa “interlocação”. Porém, comenta que essa interlocação proporciona algo mais “real” e não “que nem o colonialismo chega ali e impõe, independente de quem for”.

Outros espaços / entre os colegas

Um momento que o(a) Estudante 1 lembra de ser intercultural é quando entrou no curso, na apresentação pessoal que cada aluno fez para a turma. Conta que nesse primeiro dia, cada aluno falou um pouco de si, da sua trajetória musical e do que gosta de cantar e tocar.

O(a) Estudante 2 traz um exemplo de um momento intercultural, no cotidiano. Ele(a) conta que, como havia dito anteriormente, faz parte da doutrina cristã e que, quando chegou no curso, falava isso abertamente. Porém, logo descobriu que não teve a receptividade que esperava. Por isso, começou a se culpar, embora sua intenção sempre fosse carregar a sua cultura consigo mesmo, onde quer que estivesse: “Não quis impor nada para ninguém ou pregar, vamos pôr assim, evangelizar que é o que as pessoas falam, mas só o fato de eu dizer a minha identidade religiosa já causou um estranhamento em algumas pessoas”.

O(a) Estudante 2 conta sobre uma ocasião em que sofreu um estigma praticado por um(a) de seu(as) colegas ao ser convidado(a) para participar de um trabalho em dupla. Esse(a) colega teria tido preconceito em relação à crença religiosa do(a) Estudante 2. Por ser do mesmo sexo que o(a) Estudante 2 e tendo orientação sexual homoafetiva, assumiu que o(a) Estudante 2 não poderia fazer trabalho em dupla com ele(a), considerando a sua crença religiosa. Entretanto, o(a) Estudante 2 rebateu o questionamento do(a) colega dizendo: “Eu estou te

convidando para fazer um trabalho e não para dormir comigo”. Após esse episódio, conta, riram e viraram amigos(as).

6.1.5 Impacto e importância da interculturalidade

Interculturalidade: Contribuições para formação do professor.

Sobre o modo que a interculturalidade contribui para a formação docente, o(a) Estudante 1 diz que, hoje, percebe que mudou sua perspectiva em relação a aspectos culturais e que pensa mais na sua identidade cultural atualmente. Isso contribui para sua prática como futuro(a) professor(a), no sentido de que tem mais certeza do que quer trabalhar em sala de aula:

Na questão da formação docente, da gente compreender o nosso aluno, o outro, aquele que vai digamos assim participar desse nosso conhecimento de compreendê-lo, de compreender o lugar dele também e fazer com que essas aprendizagens musicais sejam dentro da cultura, observando a vivência dessa pessoa (Estudante 1).

Sobre a profissão do professor, o(a) Estudante 2 fala que não pode escolher para quem vai dar aula. Diz que, se vai ser uma professora, já precisa praticar isso de imediato, enquanto é aluna, a sala de aula é um ambiente para se experimentar as vivências do cotidiano. Conta também que a sala de aula é um ambiente imprevisível, onde não é possível escolher as pessoas que vão estar, mas que é um exercício de convivência:

Tipo com relação à estereótipo, julgamento, eu não sou um(a) santo(a) que não julga ninguém, mas eu consigo ainda corrigir hoje algumas coisas que eu, há um tempo, não conseguia ver e eu percebo que o ambiente acadêmico ele me permite exercitar isso (Estudante 2).

Para o(a) Estudante 4, uma das coisas que a interculturalidade traz como contribuição para a prática docente é o entendimento de que há visões diferentes sobre a música, que é necessário compreender o mundo e os significados de formas diferentes e considera: “muito importante para a gente não menosprezar, como futuros professores, o significado que a música pode ter para diferentes pessoas” (Estudante 4).

A partir da convivência com os colegas no curso e com a experiência de conhecer diferentes culturas através das disciplinas, acredita que pode se tornar um(a) professor(a) muito mais aberto(a) a compreender “o que o outro quer falar e aberto no sentido de absorver conhecimentos”. Na convivência com colegas, faz a seguinte observação:

Por exemplo, uma pessoa de uma cultura totalmente diferente deu uma ideia sobre tal aula, talvez eu não tenha pensado nessa ideia pela minha forma de

ver e, talvez o que essa pessoa trouxe por suas vivências por sua cultura, por tudo, me mostrou uma outra forma de dar uma aula e eu acho isso muito rico, esse aprendizado com os colegas (Estudante 4).

Conclui ressaltando que tudo depende da pré-disposição de estar aberto a compreender, a querer entender a cultura do outro.

Sobre o quanto a interculturalidade contribui para a formação do professor, o(a) Estudante 3 comenta que apesar das burocracias do curso e de ter que seguir uma certa formação “o máximo possível que eles puderem trabalhar temas diversos isso vai agregar bastante no professor, que vai sair dali e vai ter uma bagagem que, querendo ou não, essa interculturalidade, vai longe, ela vai com professor pro resto da vida”. Diz que a interculturalidade se torna uma ferramenta para “que se deixe ouvir” e para que “se dê voz aos estudantes”

Perguntado(a) sobre a importância da interculturalidade nas aulas que frequenta, o(a) Estudante 2 diz que é muito importante, no sentido de possibilitar conhecer as questões culturais do ambiente onde você estará inserido. Comenta que cada grupo cultural tem sua forma de enxergar o mundo, seus costumes e tradições e que trabalhar interculturalidade em aula permite transitar por esses espaços. Ele(a) comenta a partir de sua experiência:

Deixa-me te explicar eu tenho TDAH e dislexia e eu faço uma outra Graduação de letras, libras, eu sou apaixonado(a) pela cultura surda, por exemplo, e eu automaticamente participo dessas comunidades porque o grupo do TDAH tem um grupo da dislexia é outro e dos surdos é outro que é totalmente diferente, porém cada um desses grupos tem uma representatividade que me cativa e faz com que eu esteja inserido(a) nessas comunidades. Então, eu entendo que a questão social relacionada a grupos culturais seria essa parte da interculturalidade. Eu posso até dizer que eu vivo algo dentro disso porque eu participo de grupos que têm seus trejeitos, cada um, e eu aprendo muito dentro desses grupos, eu aprendo e trago para minha vida para o meu dia a dia para o meu cotidiano os saberes diversos... (Estudante 2).

Sobre o impacto da interculturalidade no curso, ele(a) diz que vê como algo positivo e que a maior contribuição é os estudantes estarem todos juntos compartilhando experiências. Comenta o quanto lembra das experiências de corredor com os colegas, que muitos passaram por dificuldades, doenças, desemprego, COVID-19. No entanto, “a parte boa é o que tu levava a experiência diária de conhecer as pessoas e suas diversidades, todos os modos” (Estudante 2).

O(a) Estudante 2 diz que sente uma falta de comunicação por parte dos estudantes e uma dificuldade em se expressar, de dizer o que gostam e não gostam. Vê que cada grupo cultural tem muito a contribuir em compartilhar suas experiências. Fala que ainda existe muito a questão do professor, que muitos estudantes se sentem inibidos em falar sobre si. Explica que foi diagnosticado(a) com TDAH e dislexia e que, mesmo antes do diagnóstico, sempre foi bem

tratado(a) pelos professores no curso. Conclui dizendo que sempre foi muito aberto(a) em relação as suas dificuldade e vontades e que vê isso como a maior barreira para os estudantes no curso, a falta de comunicação.

O(a) Estudante 3 considera fundamental a troca de conhecimento entre diferentes culturas, que isso enriquece o curso e contribui para que ele não fique somente voltado a cultura “trazida da Europa”. Diz que entre as vivências com os colegas, nota que essa interlocução é muito importante e que isso também fornece aos professores a possibilidade de fazer conexões, interlocuções a partir das vivências dos estudantes: “Sabe eu acho que é importante, é muito importante que que haja essa interculturalidade entre os estudantes ali, entre professores também para que se pense um uma teoria mais próxima daquela realidade” (Estudante 3). Para concluir relata que o impacto da interculturalidade é o de se ajudar a construir um novo modelo de curso de música, indo para além, na extensão, atendendo a comunidade:

Então essa interculturalidade no curso molda o curso mais para frente, mas adianta, sim, por que surgem demandas entendeu? Se o professor tá alinhado, no caso se o professor simplesmente se fecha ou com aquela coisa tradicional nada vai mudar, mas eu acredito que essa interculturalidade, ela vai ajudar a moldar o curso mais justo e vai para além do curso, vai para além da Universidade, vai para comunidade. A interculturalidade sendo vivida, sendo estudada, ela consegue ir para além das paredes da sala de aula, ela vai pra muito longe (Estudante 3).

6.2 ESTUDANTES UFSM

6.2.1 Compreensão e definição do que é interculturalidade

Quando perguntado(a) sobre seu entendimento sobre interculturalidade, o(a) Estudante 5 diz que já tinha escutado o termo multiculturalidade. Para ele(a), interculturalidade parece remeter a várias culturas. O termo lhe remete também a internacional, como culturas de outros países. Parece lhe indicar que há uma “linha” que integra, que liga as culturas.

Ao perguntar ao(à) Estudante 6 qual a sua compreensão sobre o termo interculturalidade, ele(a) responde que é a primeira vez que escuta o termo. Diz que imagina ser a mistura de culturas e talvez a troca. Fala também da convivência de diferentes culturas, no mesmo espaço. Sobre o termo “cultura”, considera ser muito mais do que “algumas expressões artísticas que a gente conhece então por exemplo os hábitos de vida de uma determinada localidade e convive com os hábitos de vida de outra completamente distinta” (Estudante 6). Faz a comparação entre uma pessoa que vive no campo e outra que vem da

cidade, e como seus costumes diferem, mas que, em certas circunstâncias, habitam o mesmo espaço.

O(a) Estudante 7 confessa nunca ter ouvido o termo interculturalidade, mas pensa ser algo relacionado à cultura e que o termo “inter” é algo que “integra”. Conta que, na sua compreensão, toda a palavra que começa com “inter” seria algo que “liga as coisas”, como “por exemplo um ônibus intermunicipal está dentro, está ligando o município, sabe?” (Estudante 7). Quando pergunto a ele(a) se isso poderia significar uma interligação e interação entre culturas, ele(a) diz concordar.

Já o(a) Estudante 8 acredita que interculturalidade “seja uma mescla ou uma mistura de culturas diferentes, de diferentes culturas, mais ou menos assim, esse cruzamento, essa troca de informações e para fins de conhecimento a fim de melhorar a sociedade, não sei se é nesse sentido” (Estudante 8).

Quanto aos tipos de interações entre culturas, o(a) Estudante 7 descreve que, por exemplo, quando viajamos para lugares diferentes, conhecemos culturas diferentes, ou, “até mesmo em bairros diferentes”, que “não é uma coisa tão distante, tu não precisas sair do estado ou sair do país para poder entrar em contato com culturas diferentes” (Estudante 7). Ele(a) imagina que, nessa interação, está a ação de conversar com outras pessoas, de ouvir músicas de outros lugares, por exemplo.

Quando pergunto se essas interações são sempre positivas, ele(a) responde dizendo que depende. Acha que, quando se entra em contato com uma cultura diferente, é preciso estar aberto a essa interação. Para ele(a), há pessoas que não têm interesse em conhecer coisas novas ou, às vezes, até entram “na defensiva”. Porém, diz que toda interação cultural é positiva, mas porque é uma pessoa aberta a isso.

O(a) Estudante 5 pensa ser “natural” o conflito ou os confrontamentos entre culturas. Que disso saem debates e discussões que contribuem, argumentando:

Nem tudo é uma coisa que a gente fica feliz e que o outro possa enxergar como algo bom, cada um tem uma interpretação também e eu acho que é disto que sai perguntas e respostas diferentes e boas para a gente poder debater, sabe? Eu acho que é do conflito aí que a gente tenta tirar alguma coisa (Estudante 5).

6.2.2 Percepção da interculturalidade

No curso

O(a) Estudante 8 não pode dizer do curso como um todo, mas conta que o (a) Docente 3 é um dos que abordam essa questão da interculturalidade, fazendo *links* e conexões históricas dos diferentes períodos e estilos musicais. Fala que nas aulas práticas o professor Daniel Morales traz muitos aspectos da música latino-americana para discussões e performances musicais. Estudante 8 expande descrevendo o(a) Docente 3: “É um cara que traz conhecimento sobre o mundo, ele está sempre fazendo *link*, ligando tudo então, com ele tu vai, sei lá, do Mano Lima ao Pink Floyd, entendeu? E não só na música, mas tu vais tipo e fala sobre tudo e faz *links*” (Estudante 8).

Além disso, o(a) Estudante 8 enxerga bastante “troca” entre os colegas, mas que o curso, em si, é voltado para música erudita “porque a gente foi colonizado, então, é isso, sabe?”. Se apresenta como “uma pessoa que veio do Rock”, mas que se aprofundou na música nativista. Cita também uma colega que faz parte do movimento feminista e afirma que existe essa troca de diferentes práticas culturais, entre os colegas.

Nas aulas

O(a) Estudante 5 comenta que na disciplina de Práticas em Conjunto tinha momentos interculturais em que cada aluno trazia um pouco da sua prática cultural e que muitos estudantes vinham da fronteira e já traziam misturas culturais: “era superlegal porque a gente tentava juntar, cada um levava a sua [música]. E aí, a gente tentava juntar para criar um repertório” (Estudante 5). Além disso, nas disciplinas de Estética Musical viam a parte histórica e o desenvolvimento de alguns estilos musicais. Na disciplina de Estágio fizeram atividades dentro de um projeto, no qual a temática era o repertório de culturas diferentes e como trabalhar esse repertório em sala de aula.

Sobre a sua percepção da interculturalidade nas aulas, o(a) Estudante 6 comenta que o(a) Docente 3 é “espetacular” e que “é um dos poucos que traz essa interculturalidade para aula”. Além de professor(a), o(a) Estudante 6 diz, ele(a) é um grande instrumentista e que nas suas aulas aprendeu a gostar de Rock, pelas audições trazidas. Relata que ele(a) traz nas aulas variadas expressões musicais e que faz sempre conexões históricas, concluindo: “as aulas dele(a) são sempre carregadas de interculturalidade” (Estudante 6).

O(a) Estudante 7, na sua chegada, teve um choque cultural com a música erudita, pois ele(a) vem da música popular e “nem tanto da música popular, porque a gente chama de música popular aqui no Brasil, é coisa assim do tipo, samba, bossa-nova, essa coisa assim e eu venho muito mais da coisa música popular não tanto da gauchesca, mas eu venho do interior” (Estudante 7).

Logo ao entrar no curso, percebeu que ele era voltado para música erudita, cita como exemplo a História da Música Ocidental como uma das disciplinas que a introduziu a essa cultura. Conta que poucas vezes abordavam a música africana ou asiática e quando acontecia era em caráter comparativo, colocando como referencial a Europa ou a música erudita europeia.

Um dos momentos que o(a) Estudante 7 mais sentiu uma “integração de culturas”, foi nas disciplinas de práticas de percussão. Porém, conta que todas as coisas que teve contato na universidade foram de certa forma um choque cultural. Diz novamente sobre a própria música popular brasileira, que não conhecia. Os “choques” vieram também dos colegas que traziam práticas musicais diferentes: “toda vez que eu ia interagir com os colegas eu acabava aprendendo alguma coisa nova” (Estudante 7), e diz que aprendeu muito mais coisas novas com os colegas, do que com os professores.

O(a) Estudante 7 percebe abordagens interculturais mais nas aulas de História da Música no Brasil. Explica que o(a) Docente 3 trazia audições da música brasileira e explicava conexões históricas das misturas entre a música indígena, africana, com a dos portugueses colonizadores. Mas, diz que sente que a “aproximação foi muito rasa”, porém, diz não julgar o(a) professor(a) já que “nosso ensino no geral também não faz muita questão da gente saber esse tipo de coisa”.

Sobre a disciplina de Estética Musical, apesar de não sentir que houve tantas abordagens interculturais, o(a) Estudante 7 gostou muito da disciplina, justificando: “O professor Gerson tem uma maneira extraordinária de dar aula, que eu acho que é sentar-se, conversar e contar uma história, ele gostava de contar bastante história então tinha bastante características de outros povos, essas coisas assim” (Estudante 7).

A forma com que o(a) Docente 3 relacionava as transformações históricas e culturais aos estilos musicais a fazia entender melhor como a música se transforma ao longo do tempo: “A disciplina de estética para mim foi que deu o sentido para todas as outras quatro disciplinas (História da música Ocidental) de História porque antes eram coisas soltas, a estética fez com que eu fosse entender realmente o que estava acontecendo em cada um dos períodos” (Estudante 7).

O(a) Estudante 8 menciona que, nas aulas de Estética Musical, foram estudando a música erudita por períodos históricos e qual o pensamento filosófico por trás de cada período

da música ocidental. Diz que o(a) Docente 3 sempre faz os *links* históricos e sociais de cada período e que em determinado momento trataram da música gaúcha e da estética do frio a partir de Vitor Ramil.

Na dimensão das práticas musicais, o(a) Estudante 8 cita novamente o(a) Docente 4, ao opinar que ele é “bem aberto” e que deixa os estudantes livres para escolher nas suas aulas, reunindo as músicas e os gostos de cada um e fazendo arranjos a partir do cada aluno traz e da sua prática musical.

Outros Lugares

Como é morador(a) de São Borja, o(a) estudante 8 participa de festivais nativistas como o “Festival da Barranca”, que ocorre na fronteira com a Argentina. Ele(a) descreve como a milonga veio da Argentina e que já se tornou algo tão “natural para nós”. Descreve que, para além da milonga, admira muito certos compositores por sua inovação em misturar ritmos e estilos musicais. Enxerga essa troca intercultural como união:

Então, cara, hoje eu acredito que não tenha muitos limites mais, não tenha muitas fronteiras para essa musicalidade, entendeu? A fronteira seria só de união mesmo, no sentido filosófico da Fronteira. Não de ruptura, mas só de união entre toda essa musicalidade, tudo é bem-vindo (Estudante 8).

6.2.3 Características do curso/ mudanças no curso

Tendência Erudita

O(a) Estudante 8 fala de uma tendência erudita no curso, diz que o curso é voltado para isso. Confessa sentir falta “do outro lado” e que não quer que soe como uma dicotomia, porém, conclui que essa diversidade cultural, se contemplada, serviria até para atrair mais pessoas para o curso. Explica que por ser uma pessoa da música popular, nativista, do rock e que, apesar da importância e significação dos grandes gênios da história da música ocidental, como Beethoven e Mozart, não vê uma razão para que não se valorize a diversidade cultural.

O(a) Estudante 5 conta que já discutiram sobre mudanças no curso entre os colegas e que uma das características é que o curso é muito “fechado”. Nesse sentido, tende bastante para o “lado erudito”. Às vezes, sentem falta da música brasileira, da música popular. Descreve que as instâncias que abordam isso no curso são pouquíssimas e, quando querem aprender mais,

precisam “correr atrás”. Isso se reflete no sentimento de insegurança e incapacidade em lidar com outros tipos de música, já que pouco trabalham essa temática no curso.

Outra possível mudança citada pelo(a) Estudante 7 é a parte das práticas instrumentais no curso. Ele(a) diz que são muito voltadas para o repertório e estilo da música erudita: “Então, quem era da percussão ia aprender marimba, quem aprendia flauta ia tocar concerto na flauta e quem aprendia a tocar violão e aprender a tocar peças eruditas do violão” (Estudante 7). Comenta que isso ainda virou um “empecilho”, pois, pela dificuldade e rigurosidade, tinha de se dedicar muito tempo ao estudo dos instrumentos, o que prejudicava seu andamento em outras disciplinas. Por fim, ele(a) descreve como isso não teve muita utilidade na sua perspectiva: “no final das contas eu não vou usar para nada, mas, talvez, fosse interessante a gente ver outras coisas, sei lá, aprender um ritmo de chamamé, uma coisa assim diferente, quem sabe aprender a tocar um samba num cavaquinho uma coisa assim, mais pé no chão” (Estudante 7).

Sobre o valor da música ocidental, o(a) Estudante 7 reflete que possui valor e questiona: “Qual outro lugar tu vais aprender sobre essa música?”. Segundo ele(a), as pessoas vão à universidade para aprender isso também.

O(a) Estudante 6 diz ser uma pessoa crítica em relação ao curso e considera a universidade como um lugar de aprender, mas questiona o porquê é necessário aprender somente o que os professores escolhem:

Eu acho que tem um hiato de formação. Acho que é mais a questão de um conflito geracional, quando eu me formei professor de música ou quando eu caí na função de professor, porque acontece muito, boa parte dos nossos professores são bacharéis e tem pouco, quase nada, tem pós-graduação.

Na sua opinião, a vivência e a visão de professores universitários que passaram por uma licenciatura, que têm conhecimentos da área de educação, é drasticamente diferente daqueles que são professores bacharéis com pós-graduação na área da educação. Por fim, diz que falta uma unidade entre as instituições, que poderia ter “um grupo de estudos” que discutisse questões relacionadas ao ensino de música no Rio Grande do Sul.

Mudanças na matriz curricular e outros questionamentos

Sobre mudanças no curso, o(a) Estudante 5 conta que “brigam dentro do curso” para que as aulas não sejam apenas destinadas à aprendizagem de peças musicais que devem ser tocadas no seu instrumento, algo que é comum no bacharelado. Diz que tentam ver outros

caminhos, outras formas de abordar e que também sente que é muita carga teórica no curso. Logo, não há o desenvolvimento de uma prática musical, comparando-se ao bacharelado:

Tanto é que, às vezes, tem aquela rixa tipo: bacharelado, instrumento, estuda, virtuose, enfim, e a licenciatura fica, mas ele toca todos os instrumentos ou não toca nada, enfim, fica aquela coisa assim, sabe? Fica meio... é bem estereótipo (Estudante 5).

Quando fala de mudanças no curso, o(a) Estudante 8 comenta que é um assunto complicado. Ele(a) acredita que o curso é bastante contemplado, no sentido que possui história da música popular e história da música ocidental. No entanto, sente falta de mais disciplinas voltadas à prática e que façam pensar a relação Europa – Brasil, ou seja, um leque amplo de estilos musicais de origem “popular” que “irão abranger aquele aluno que tem outra carga de conhecimento, que veio da música popular” (Estudante 8).

Uma das mudanças que o(a) Estudante 6 já pensou foi em uma disciplina voltada para a música regional gaúcha ou latino-americana: “porque não é algo comum, não tem no nosso currículo”. Também sugere que precisava ter “uma disciplina ou algumas disciplinas que fizessem conexão com o mercado de trabalho.” Ele(a) sente falta de um fomento da cultura musical do estado e que o curso parece muito fragmentado: “parece que as pessoas não se conversam, não têm uma linha que conduza as disciplinas” (Estudante 6).

Sobre mudanças no curso, o(a) Estudante 7 comenta que há pouco tempo houve uma tentativa de incluir uma disciplina na matriz curricular do curso, chamada “Ritmos Brasileiros”, e que isso tinha sido ideia do(a) Docente 5, percussionista e professor no curso de Música e Tecnologia. O(a) Estudante 7 considera isso uma boa ideia, pois, no curso de licenciatura, tiveram contato com percussão e ritmos africanos, mas que foi muito superficial, utilizando apenas instrumentos como vibrafone e marimba.

Na sua concepção, isso não faria sentido com a realidade do contexto escolar, pois o que, provavelmente, usariam num ambiente escolar seria um tambor ou um pandeiro, “algo do tipo”. Outra coisa que sugere é uma disciplina de história da música, só que focada em algo específico da música brasileira, como a música indígena, por exemplo.

Sobre a disciplina de didática, descreve que gostaria que ela fosse mais “realista”. Avalia que as propostas pedagógicas apresentadas nessas disciplinas destoam da realidade e que podem não funcionar em uma sala de aula, na escola. Isso, às vezes, se torna nítido pela forma com que descrevem o espaço e a estrutura para as atividades: “na tua sala tu vai ter o piso de madeira e as crianças podem ficar de pé descalço e daí tu vai ter almofadas e instrumentos e várias coisas” e “não sei se isso ia funcionar do jeito que que tá idealizando”.

Sobre algumas questões que envolvem a atuação do professor de música, o(a) Estudante 5 diz que a sala de aula é sempre uma incógnita, onde não se sabe com o que vai lidar, como vão ser as turmas e os estudantes. Também é preciso estar aprendendo junto, estudando, pesquisando para melhorar o seu trabalho como professor. Menciona a própria questão de materiais, porque na escola não irão encontrar tantos instrumentos para trabalhar com os estudantes. No curso, os estudantes tiveram essa experiência, de não ter instrumento para todos.

O(a) Estudante 6 fala sobre o perfil de estudantes que fazem do curso de licenciatura em Música, em Santa-Maria, e diz que a maior parte dos estudantes vai participar de “projetos sociais”. Por isso, o curso deveria “ser pensado” para atender melhor essa questão. Conta que no curso não teve nenhuma disciplina voltada para isso. As disciplinas de educação musical no curso estão direcionadas à cultura escolar e que a cultura de projetos sociais “é outra”.

Uma das coisas que o(a) Estudante 6 sente falta é valorização dos profissionais de fora e um melhor intercâmbio com eles. Comenta um exemplo no qual um dos maiores trompetistas de frevo do país visitou a cidade e que o curso não fez um movimento para convidá-lo: “poderiam muito bem explorar melhor esses profissionais que vêm de fora, esses profissionais músicos, por exemplo, para enriquecer repertório enriquecer prática” (Estudante 6).

Durante a entrevista, o(a) Estudante 6 diz que teve uma ideia “incrível” de que os professores das universidades poderiam fazer intercâmbio, atuar “por dois anos” para “conhecer outras realidades” e que, assim, os professores teriam experiências com outros ambientes. Ele(a) fala também da possibilidade de abrir edital para professores visitantes, que viessem de outros países, para uma melhor internacionalização do curso.

Diversidade Cultural

O(a) Estudante 5 não percebeu tanta diversidade cultural assim nos seus colegas, apenas diferenças de gostos musicais. Comenta que tinha poucos estudantes negros e que a classe social dos estudantes era “média, alta, pessoas com bom poder aquisitivo”.

Sobre diversidade cultural na sua turma, o(a) Estudante 7 diz que sua turma acabou se desmembrando ao longo do curso, mas que sempre foi muito diversa, que possuía pessoas de fronteiras diferentes, de São Borja, de Santa do Livramento ou até de outros estados, como Rio de Janeiro. Conversavam e “trocavam ideias” sobre as diferenças musicais ou não, de onde vieram, e detalha: “No sentido de gosto musical, todo mundo era muito diferente então tinha uns dois três que eram da música tradicionalista gaúcha. Tinha dois de São Borja eles eram mais para parte da música popular brasileira, do Samba. Tinha um colega que era pagodeiro”. O(a)

Estudante 7 “era do Rock”, mas, depois que entrou na faculdade, começou a “abrir sua mente”. Uma coisa que sentiu falta foi de não ter tido contato com ninguém que fosse “do rap”.

Sobre diversidade cultural, o(a) Estudante 8 acredita ser “50/50”, pois sua turma é pequena, aproximadamente seis integrantes, o que facilita ter uma noção. Diz que tem uma colega que é da música nativista, assim como ele(a); outra colega é da música do sertão e ainda possui alguns colegas que são da música clássica.

Já o(a) Estudante 6 não tem “uma turma” e que isso é muito comum dentro do curso de Música: “tem que trabalhar, não pode fazer todas as disciplinas ou então tu reprovos e a disciplina só é ofertada uma vez ao ano e isso é outra coisa que eu acho que tinha que mudar no curso”. Fala que tem diferenças de idade na turma, origem social, que tem bastante colegas provenientes das forças armadas, músicos profissionais da cena nativista, pessoas que estudaram música desde pequenos e aqueles que nunca estudaram música. Diferenças religiosas são bem presentes também. Segundo o(a) Estudante 6, mais recentemente, diferenças de posicionamento político se acentuaram. Esse aspecto, em específico, gerava muitos debates em razão do grande número de profissionais militares no curso, os quais eram a favor do governo vigente (na época, o governo Bolsonaro).

Fala que o número de integrantes LGBTQI+ tem aumentado e que o senso crítico tem sido despertado “em relação alguns comportamentos como comentários de professores ou de colegas questões machistas misóginas sexistas” (Estudante 6). Além disso, relata que o percentual de “estudantes atípicos²²” também aumentou. Na sua percepção, muitas vezes, os professores não sabem lidar. O(a) Estudante 6 descreve que pessoas de outros estados também fazem parte do curso: “Às vezes, tem colegas que não são do Rio Grande do Sul e aí, obviamente, não conhecem os nossos regionalismos quando precisam tocar alguma música que seja mais voltada para a música Regional Gaúcha, ele tem um certo choque cultural”.

Há bastante colegas que trazem a música latino-americana. Cita artistas como “Mercedes Sosa” e teve “muitos estudantes, muitos colegas que trazem essa influência latino-americana. Então, a gente observa no repertório a forma de se vestir, as expressões”. (Estudante 6). Por fim, o(a) Estudante 6 conta que há um professor no curso que aborda a questão da música latino-americana, “traz o estilo latino-americano a influência do tango os chamamés, essas características musicais que são da vivência dele”.

²² Estudantes atípicos são estudantes que possuem necessidades diferentes dos outros estudantes, as quais estão relacionadas ao aprendizado, comportamento, comunicação e interação social.

6.2.4 Momentos interculturais

Nas aulas

O(a) Estudante 5 conta que na disciplina de História da Música Popular fizeram trabalhos sobre diferentes culturas, podendo escolher algo para falar que fizesse parte da sua vivência musical. Na disciplina de Práticas em Conjunto, eles tinham conversas sobre a cultura de cada um. Para ele(a), isso é “legal” quando os estudantes falam sobre si, porque “se o aluno não defender isso, se não se impor e colocar isso dentro da sala de aula às vezes não, vai passar limpo, vai passar batido, a gente não vai discutir” (Estudante 5).

Quando fala de momentos interculturais, o(a) Estudante 7 menciona que, em suas disciplinas, o(a) Docente 4 dava espaço para os estudantes mostrarem suas práticas musicais, dizerem de onde vinham, suas culturas e influências. A partir disso e da escuta do repertório, cada um criava arranjos, tentando juntar as práticas musicais de todos:

Ele(a) [docente 4] queria conhecer a gente, para a gente poder conhecer os outros também e conseguir fazer, transformar em todos os nossos conhecimentos, que são todos diferentes, fazer tudo uma coisa só para poder juntar, e montar as músicas. Então, cada um(a) vinha com a sua bagagem e somava do jeito que podia (Estudante 7).

O(a) Estudante 7 não observou esse tipo de abordagem em nenhuma outra disciplina e reflete: “acho que o melhor exemplo dessa coisa de tu entrar em contato com culturas diferentes, foi a parte do nosso recital de conclusão de curso, porque cada um trouxe uma coisa que era importante para si e a gente conseguiu desenvolver uma coisa que era muito plural”. No final, diz lembrar que alguns outros professores até trouxeram práticas musicais de outras culturas, embora tenha sido esporadicamente.

Um momento intercultural marcante vivido pelo(a) Estudante 6 foi durante a disciplina de Recital Final do Curso, quando os estudantes trouxeram suas músicas e cada um foi mesclando a sua prática musical com a do outro. Em detalhe, ele(a) destaca:

Mas, acho que o que mais me marcou foi uma colega que é de Santa Rosa, Maurício Cardoso aquela região ali e ela cantou uma música latino-americana, e eu nunca tinha ouvido! Então aquele recital foi muito marcante para mim especialmente porque eu pude conhecer um pouco da riqueza que ela trazia, a bagagem que ela traz de vida através da escolha da música dela (Estudante 6).

Entre os colegas

Sobre momentos interculturais, o(a) Estudante 8 diz que nos corredores do curso era muito comum conversar com os colegas e trocar ideias e experiências sobre culturas musicais. Nas suas palavras: “Sim, a gente meio que navega, eu e mais alguns estudantes ali a gente tem essa coisa de brincar de experiência, essa interculturalidade através das nossas influências”.

O(a) Estudante 6 possui um colega com uma “musicalidade absurda”. Esse colega, por sua vivência, tem grande conhecimento da música latino-americana e consegue fazer arranjos misturando ritmos de diferentes práticas musicais.

Outros espaços

O(a) Estudante 6 descreve um momento intercultural em outro espaço, num projeto de extensão. Esse projeto é um coro de câmara em que são cantadas músicas de repertórios variados. Ele(a) avalia:

Olha que coisa doida: é uma música escrita por um coreano, um oriental que tem e a música que tem características da música africana com o texto Cristão do Pai Nosso. Então tudo misturado, mas são peças lindíssimas, sabe? E eu acho, não tenho certeza, que está completamente dentro desse contexto da interculturalidade (Estudante 6).

O(a) Estudante 7 relata sobre um outro momento, num projeto, que também era regido pelo(a) Docente 4. Nesse projeto, os estudantes compartilhavam suas práticas musicais e mesclavam estilos. Isso causou no(a) Estudante 7 uma mudança, pois antes pensava que “música gaúcha era só uma gaita um violão meio desafinado”, mas que, ao ouvir as diferentes expressões e a forma com que iam juntando estilos, percebeu que as práticas musicais podem ser transformadas e que se beneficiam disso. Uma das coisas que ele(a) disse perceber é que há muitas misturas culturais pela grande presença de pessoas que vinham da fronteira do Uruguai e do Paraguai:

No meu caso, inclusive, a cidade que eu moro faz fronteira com Argentina, mas a fronteira é tão ...sabe? Quando não é muito, na verdade é o contrário, é tão próximo que acaba se misturando tudo numa coisa só e eu não consigo entender o que que é da Argentina e o que que é daqui do Brasil. Então por isso eu achava que eu não conhecia, para falar a verdade eu conhecia muito sobre a cultura Argentina, mas eu não sabia que era de lá, eu achava que era daqui, então para mim não foi tipo “Ai estou conhecendo uma nova cultura” não, para mim era normal (Estudante 7).

6.2.5 Impacto e importância da interculturalidade

Interculturalidade: Contribuições para a formação do professor

Sobre a importância da interculturalidade para a formação docente, o(a) Estudante 6 diz acreditar que o profissional de Música precisa experimentar diferentes expressões artísticas e musicais, “primeiro para ter repertório auditivo e depois para ter repertório didático”. Diz que, como professores e músicos, nunca sabemos em que contexto vamos atuar e que ter contato com outras expressões culturais, trazidas por colegas, é muito importante para que, depois, em sala de aula, como professores, possam ter uma visão mais “abrangente”:

Através do repertório que a gente construiu nessa troca, encontrar pontos de contato com os nossos estudantes, porque eu acho que isso é o mais importante enquanto o professor de música: você encontrar ponto de contato para a partir deles conseguir desenvolver a proposta musical, a proposta didática (Estudante 6).

Outra questão que o(a) Estudante 6 vê como contribuição é um enriquecimento individual, no sentido de que, “como indivíduo”, sente que há um ganho quando se vence uma barreira, uma camada de pré-conceitos, quando se acha que o seu estilo musical é o mais adequado ou o melhor. Nessa situação, deparam-se com novas formas e expressões que se confrontam com essas visões pré-concebidas. E conclui: “Então eu acredito que essa interculturalidade ela me forma enquanto o sujeito enquanto artista e me torna mais crítico para que eu possa atuar e pensar outras formas” (Estudante 6).

As contribuições da interculturalidade para a formação docente são, segundo o(a) Estudante 8, a capacidade de criar *links* entre culturas, de relacionar as culturas musicais e pensar que não deve ser algo redutível e que as culturas vêm para “somar”.

Sobre as contribuições da interculturalidade para a atuação docente, o(a) Estudante 7 diz ser fundamental, pois, quanto mais coisas o professor souber, quanto mais formas de expressões culturais e musicais ele conhecer, mas fácil irá se adaptar ao ambiente da sala de aula. Com essa “biblioteca mental”, o professor consegue ser mais criativo.

Diz que há um impacto intercultural através do compartilhamento com os colegas. O fato de estar aprendendo que há outras formas de aprender música, outras formas de fazer música, faz com que você se torne mais aberto a compreender e aceitar diferentes manifestações musicais ou culturais, de acordo com o(a) Estudante 7. Permite ainda aceitar quando não compreende certas práticas culturais: “Eu acho que essa coisa de tu conhecer outras maneiras de pensar que ajuda muito a lidar com isso e a maneira de como tu vai lidar com as pessoas,

porque se tu conheces outras formas de pensar, outras formas de conversar, outras formas de abordar”.

O(a) Estudante 7 ressalta que o ambiente da universidade federal pública é uma das coisas que permitem essa interculturalidade e diversidade por meio de maneiras e formas diferentes de pensar, até mesmo pelo fato de trazer pessoas de todo o lugar do país. Diz que é a partir dessa experiência com pessoas de diferentes regiões, diferentes hábitos culturais, que é possível efetivar trocas culturais. Muitas pessoas saem da sua zona de conforto ao se confrontarem com isso: “Se tu vais cursar alguma coisa numa universidade pública e não volta mudado, não sei alguma coisa errada que está acontecendo, então” (Estudante 7).

Desafios da interculturalidade

O(a) Estudante 8 pensa que o desafio da interculturalidade está em estudar, no conhecimento. A partir da sua vivência de chegar no curso e não conhecer a música clássica, a música erudita e ter um primeiro contato com essas coisas: “Eu nunca tinha tido contato com a música clássica por exemplo escutar Beethoven, Schubert, escutar a música romântica ali que eu adoro”. Diz que o desafio também está nos professores de correr atrás para abranger a diversidade. Fala também que, às vezes, o primeiro contato com culturas musicais diferentes pode parecer estranho, mas que faz parte do processo e diz que “tudo tem mudança aos olhos dos outros” (Estudante 8).

O(a) Estudante 6 traz um desafio em relação à interculturalidade, quando menciona que o curso ainda está distante da realidade nas suas abordagens e que precisa se atualizar para que novas pessoas se interessem em fazê-lo: “como é que tu vais manter um curso só vivendo do passado? Vamos estudar a música do século XVI, XV? Ok, não digo que não é importante, mas ela já não é a base do que se consome de música” (Estudante 6). Isso, para ele(a), é um desafio enorme e, acha que vai levar tempo, mas que o curso precisa adequar à atualidade, ao mercado musical também. Cita o curso de Música e Tecnologia da UFSM como uma “boa sacada”.

O(a) Estudante 5 considera que um dos desafios de se trabalhar com interculturalidade é exemplificado na forma com que os professores abordam as disciplinas de uma maneira “engessada”. Acha que isso pode ser resultado de uma prática docente que por muito tempo se manteve inalterada por medo do “desconhecido”. Esse medo, segundo o(a) Estudante 5, pode ser de que ocorram alguns conflitos, até mesmo entre os professores. Isso é “uma pena”, pois, na sua opinião, poderia haver espaço para coisas diferentes.

A falta de interculturalidade

O(a) Estudante 5 sente uma falta da interculturalidade pois discutem muito sobre a música erudita no curso e que, por outro lado, a música popular fica “jogado”. Nessa situação, diz sentir falta dessas experiências, porque quando precisa ou quer trabalhar com a música popular, sente-se incapaz. O(a) Estudante 5 acredita que não basta ter estudantes de várias culturas, mas que o aluno deve se impor, deve falar sua prática que não deve aceitar tudo:

Por mais que seja muito difícil, que tenha demorado esse se colocar a frente para falar sobre, é muito, é muito forte assim, sabe? É uma resistência de mudar o curso, enfim tudo sabe que acaba só passando assim, às vezes, o aluno acaba até desistindo, tipo não vamos deixar assim, então vamos fazer isso, eu quero terminar logo essa disciplina porque, infelizmente, às vezes, não tem abertura (Estudante 5).

Segundo o(a) Estudante 5, os professores, muitas vezes, por terem práticas engessadas, desconsideram propostas pedagógicas que fujam “formal”. Ele(a) teme pelos colegas, que haja alguma reprodução, porém, tenta ver isso de outra forma e modificar a sua prática docente.

Uma das coisas que o(a) Estudante 7 sempre pensou durante o curso e que tem relação com essa falta de interculturalidade é o fato de não saber como vai levar aquilo que estava aprendendo em sala de aula para a sua prática docente na escola. Ele(a) tentava sempre relacionar aquilo que estava aprendendo com o “mundo real”, mas ficava pensando em como iria atuar na sala de aula com culturas diferentes, com estudantes muito diferentes uns dos outros: “tu vais chegar numa sala de aula e vai querer passar, sei lá, harmonia para eles? Vai querer passar, sei lá, análise harmônica para os estudantes? Porque, às vezes, tu vais dar aula em comunidades que nem têm dinheiro, passando fome, entendeu?”.

Isso que se sentia quanto à falta de interculturalidade era a conexão com a realidade escolar. Descreve que, durante o curso, precisam aprender harmonia, contraponto e várias outras coisas, porém, não vê como conectar essas coisas a uma realidade, a uma sala de aula. Conta também que nas disciplinas de práticas instrumentais, quando precisam escolher entre flauta, violão e percussão, os professores são do bacharelado e que o que aprendem ali também não é traduzido para um contexto escolar.

Efeitos da Interculturalidade

O(a) Estudante 8 vê na interculturalidade um potencial para a absorção de diferentes práticas musicais. Enxerga uma dualidade no curso, pois alguns entram e são autodidatas, outros

não sabem ler partitura, mas têm muita musicalidade, outros entram e já sabem ler partituras, como revela:

Cheguei aqui, não sabia nada, aí já tem outro pessoal que já veio dessa coisa assim de ler e daí, às vezes falta o outro lado, sabe? Eu acho que com música, quanto mais tu trocar ideia, quanto mais informação tu tiveres de aprender o ritmo diferente e não só na questão da música, na questão poética da letra eu acho que tudo ajuda em música, sabe? Essa troca de informações, quanto mais ritmos tu juntar e botar na tua mala, vai se tornar um músico melhor, um educador melhor também (Estudante 8).

Um efeito da interculturalidade notado pelo(a) Estudante 7 ao longo do curso é o fato de que todos os colegas foram mudando seus gostos musicais, mas sem perder as suas características individuais: “não é que a gente tem o mesmo gosto musical, nós todos nos tornamos ecléticos”. Isso, segundo o(a) Estudante 7, é fruto das vivências e das trocas entre os colegas. Ao entrar no curso, Mariana tinha uma visão muito fechada do que era música e, às vezes, até preconceituosa com cada estilo. Contudo, segundo ela, esses preconceitos foram sendo deixados de lado e dando lugar à percepção de que o mundo “não girava” em torno de uma ou outra prática musical.

7. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado teve como temática a interculturalidade na formação inicial em dois cursos superiores de Música, nomeadamente cursos de licenciatura em Música da Universidade Federal dos Pampas (UNIPAMPA) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizei, em um primeiro momento, a análise documental para identificar potenciais interculturais nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs). Além disso, para se compreender de que forma a interculturalidade era percebida nos cursos, entrevistei estudantes e professores das disciplinas escolhidas nos PPCs.

O termo “potenciais interculturais” foi utilizado tendo como inspiração o trabalho de Sousa (2017), o qual utiliza, originalmente, o termo “potenciais multiculturais”. O autor cunha essa expressão para analisar PPCs em busca do termo multiculturalismo ou de menções a temáticas de interesse do multiculturalismo, dividindo o termo em potenciais implícitos e explícitos. No caso deste trabalho, foi adotado o termo “potenciais interculturais”, como forma de analisar, duplamente, menções diretas ao termo interculturalidade e suas derivações, além de áreas de interesse da interculturalidade.

Nesse sentido, procurando compreender quais os potenciais interculturais dos PPCs, foi possível perceber que não há quase nenhuma menção ao termo interculturalidade e que os potenciais interculturais se apresentam de forma “tímida”, reservando-se às ementas de algumas disciplinas e, de forma mais significativa, nas leis e normativas que tratam do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como da cultura indígena. Dessa forma, tornou-se complexo aferir o quão a interculturalidade e seus temas de interesse, ou seja, os potenciais interculturais, têm impacto nos cursos.

Embora em algumas disciplinas, mais especificamente nas suas ementas, os potenciais interculturais sejam percebidos, tanto no conteúdo da disciplina quanto na abordagem didática, ainda não se pode compreender de que forma a interculturalidade era percebida pelos professores e, menos ainda, pelos estudantes. Nesse sentido, os documentos não foram suficientes para permitir uma compreensão do fenômeno interculturalidade nos cursos, apesar de apontarem algumas questões. Em suma, as temáticas da interculturalidade poderiam ser mais trabalhadas dentro dos documentos, mesmo que em algumas instâncias tragam menções à diversidade cultural, por exemplo.

Pensando em termos de matriz curricular, menções a temáticas culturais ficam relegadas a disciplinas de História ou, em alguns casos, da Educação Musical. Assim sendo, sem saber de que forma as disciplinas acontecem, porém olhando para suas ementas e descrições, tem-se

a imagem de que muitas disciplinas não abordam a interculturalidade ou temas relativos a diferentes culturas e expressões culturais. Logo, dentro dessa matriz curricular, foram identificadas as disciplinas que tinham mais potencial intercultural, que trabalhassem mais os temas interculturais. Então, chegamos nas disciplinas da UFSM: História da Música no Brasil, História da Música Popular no Brasil e Estética Musical; e na UNIPAMPA: Músicas do e no Brasil e Músicas, Histórias e Sociedades.

A partir disso, procuramos compreender como os docentes dessas disciplinas e estudantes do curso percebiam a interculturalidade, fazendo, então, um recorte com alguns docentes e estudantes do curso. De forma geral, os docentes entrevistados percebem a interculturalidade como algo que envolve múltiplas culturas, a relação entre essas culturas ou o ato de trabalhar em aula com múltiplas culturas. Sobre as interações entre culturas diferentes, os participantes relatam que o conflito ou choque cultural é algo que faz parte da interculturalidade e que esses choques culturais ajudam a confrontar novas formas de compreender e modificar significados.

Nessas descrições dos docentes, notamos que há uma identificação com o termo interculturalidade, que é similar, mesmo que não tomem por base algum conceito ou teoria de interculturalidade, como a proposta por Canclini, por exemplo. Os docentes descrevem que nos cursos há bastante diversidade cultural, algo que talvez possa se dizer que é uma característica da sociedade brasileira. Contudo, algo que fomenta e que dá oportunidade a essa diversidade, a essa interculturalidade, são os programas de acesso à universidade. Políticas públicas que promovam a interculturalidade, permitindo que diferentes estudantes, de diferentes origens culturais, estudem música no mesmo local, são outras formas de fomentar a diversidade.

Os docentes também chamaram a atenção para a universidade como um espaço que, além de oportunizar essa diversidade, traz a característica de ser um lugar de reflexão e crítica. Observamos similaridade, na fala de Canclini (2015, p. 108): “O que diferencia a universidade de outras instituições não é a inexistência de condicionamentos extra científicos, mas a preocupação de tornar explícitos desconstruí-los e controlar a influência que em outras instituições e em outros discursos fica escondida”.

Dessa interculturalidade, resultam conflitos, choques entre culturas, entre expressões culturais e musicais diferentes. Por sua vez, conflitos são parte da interculturalidade, pois se pressupõe que haverá multiplicidade de sentidos, mas que nas relações entre culturas existem múltiplas interações e todas modificam, alteram, deslocam sentidos culturais. Portanto, cultura não é algo estático, imutável, mas sim fluido e móvel. Em outras palavras, “o que ocorreu foi

que mudou de significado ao passar de um sistema cultural, ao inserir-se em novas relações sociais e simbólicas” (Canclini, 2015, p. 42).

Já na sua prática docente, observamos o emprego de didáticas centradas no aluno a partir do compartilhamento das experiências e vivências dos estudantes, das suas culturas musicais. Também se utilizam de perspectivas críticas, históricas e sociais, tanto para falar do desenvolvimento e de influência culturais em estilos musicais quanto para tratar da diferença entre culturas e o quanto estas são afetadas pela desigualdade. Nesse sentido, podemos observar um dos aspectos da didática crítica intercultural, mencionado por Galizia (2020, p. 207) em relação ao conhecimento, de “não o considerá-lo neutro”, além da necessidade de relacioná-lo aos contextos sócio-históricos, incluindo os conhecimentos musicais trabalhados em aula, tanto aqueles trazidos pelos professores, quanto pelos estudantes.

Quando os docentes falam sobre suas disciplinas, citam que os estudantes aprendem a lidar com diferenças, tornando-se mais críticos a partir das atividades trabalhadas. Nesse sentido, buscam tirar da música uma característica cultural de essência, como se as práticas musicais tivessem uma origem “pura”. Através das didáticas mencionadas, isso mostra que a diversidade cultural/musical produz mesclas e confluências, contendo múltiplos significados.

Sobre o quanto a interculturalidade integra o desenvolvimento das práticas musicais dos estudantes, os docentes afirmam que, para conhecer certos elementos da música, não basta saber apenas características técnicas, como ritmos, tonalidades, harmonia, mas, para aprendê-los, é necessário também conhecimentos históricos e culturais. Um dos exemplos dados pelos professores, nesse sentido, é o fato de peças de choro para violão serem executadas somente a partir da partitura, sem o conhecimento das variações rítmicas e de improvisação que o estilo possui.

Essa forma de didática, que parte das vivências dos(as) estudantes(as) e das significações que a música tem para eles, elas e para outras pessoas ao seu redor, ou mesmo em culturas de diferentes partes do mundo, exemplifica uma forma de abordar a interculturalidade que coloca as relações interculturais em exposição. Os professores estão incentivando a interculturalidade, permitindo que os estudantes compreendam que há diferentes formas de considerar a música, de se fazer música, de consumir música, de aprender e ensinar música.

Entretanto, pode-se ver na fala de Galizia (2020, p. 208) que a multiplicidade de visões e perspectivas sobre a música, mesmo entre os estudantes, criam diferenciações e perspectivas que distinguem um estilo musical de outro, em caráter de valor, como a música considerada entretenimento: “[...] a música para entretenimento seria vista como inferior à música que visa

a expressar os sentimentos e, nesse sentido, aqueles que fazem a primeira seriam “piores” artistas, inferiores aos que fazem a segunda”.

Por isso, o caráter histórico e social trabalhado pelos docentes pode proporcionar aos estudantes uma perspectiva crítica das diferenças, entendendo o porquê certas práticas musicais possuem estigma, porque outras práticas musicais são consolidadas, o que há de estética num estilo musical que difere do outro e que relação isso tem com o período histórico, com os contextos sociais. Como comenta Galizia, é importante olhar para as definições de música e o que elas deixam “de fora”, sendo que nessas definições estão implícitos mecanismos de poder. Portanto, fazer esse movimento de explorar várias definições do que é música, às discutindo com os estudantes, é afirmar a “pluralidade de verdades”.

Podemos observar na prática dos professores uma didática intercultural que relaciona historicamente as práticas musicais aos seus contextos sociais, considerando cultura como algo móvel, fluido. Por isso, os significados são alterados constantemente, sem deixar de compreender que o conhecimento não é neutro e que relações de poder permeiam as interações interculturais, logo: “[...] precisamos relacionar a análise intercultural com as relações de poder para identificar aqueles que dispõem de maior força para modificar a significação [...]” (Canclini, 2015, p. 43).

Por outro lado, na perspectiva de cultura como algo estanque, ou de uma distinção de música superior ou cultura superior, há estigmas, preconceitos, essencialização de certas práticas musicais, por isso, é importante uma didática intercultural que evidencie esses processos e a forma não neutra em como se dispõem. Ademais, é preciso compreender quais as consequências e efeitos de uma distinção entre cultura inferior e cultura superior, a ideia de uma cultura legítima, de uma música legítima que expresse os sentimentos, de verdadeiros gênios da música, além de música popular desprovida de significado, meramente funcional.

A música superior seria aquela criada sem fins de propósito comercial e não somente para o entretenimento; seria uma música que inspira, que expressa sentimento. Logo, é complexa, que transcende até mesmo o próprio significado musical. Essa seria a verdadeira música. Por outro lado, a música inferior é aquela que se propõe simplesmente ao entretenimento e à diversão. É mais simples, desprovida de significados próprios e tende a copiar as tendências da música superior.

Nesse sentido, há sim uma hegemonia e uma influência hegemônica na construção dos significados que se estendem aos significados musicais. Entretanto, apesar da influência hegemônica, os setores populares produzem significado e estéticas próprias, e não reproduzem somente aquilo que a classe hegemônica instaura, através da dominação econômica e simbólica.

Assim sendo, esse significado surge das relações com o cotidiano, da construção de práticas populares que vão desde a prática musical até a decoração de casa.

Trazendo para um cenário da educação musical, Galizia (2020) comenta a importância da Didática Crítica Intercultural, da consideração dos saberes e dos conhecimentos cotidianos. Em outras palavras, os estudantes trazem para a sala de aula suas experiências e vivências, “[...] Além de estimular o diálogo entre eles e assumir os conflitos que emergem dessa interação” (Galizia, 2020, p. 208). Logo, numa didática crítica intercultural, é importante a produção de significados em aula, de modo a realizar uma interlocução daqueles significados produzidos no cotidiano pelos estudantes.

Embora haja movimento e propostas interculturais realizadas pelos docentes, ainda existem críticas à essencialização e às tendências observadas nos cursos. Muitas dessas críticas a uma essencialização da música tem a ver com o que os professores notam no curso: a tendência ao estilo musical erudito ou ao que se denomina “música clássica”, “música erudita”. Essa tendência e influência são observadas nos moldes frontais e conservatoriais de ensino, os quais “[...] privilegiam determinadas culturas - a erudita europeia é a principal-, considerando-as “legítimas” e “superiores” frente às outras culturas” (Galizia, 2020, p. 238).

Os docentes chamam a atenção para mudanças nos cursos em relação a uma tendência erudita. Descrevem que grande parte da formação trata de um cânone da música ocidental e questionam sobre a formação do professor de Música de não possuir conexão com o contexto da escola, o que denota uma problemática para os estudantes egressos, futuros docentes, os quais chegarão nas escolas sem uma noção da realidade, do cotidiano escolar.

Uma questão levantada é a de que a universidade, ou seja, a forma estrutural do curso, direciona os estudantes para um tipo de formação, dando pouca escolha para que o aluno faça a sua própria formação. Nessa crítica, pode-se perceber que há uma sugestão para que o aluno tenha impacto direto sobre a sua formação, talvez como uma forma de evitar um direcionamento a um tipo específico de música, como descrito pela tendência da música erudita. Também pode servir para o aluno ditar aquilo que quer se especializar ou no que pretende focar na sua formação.

Levando tudo isso em conta, assim como os autores Galizia (2020), Louro (2004), Pereira (2014), Dantas (2015), Sousa (2017), Queiroz (2015) e Lazzarin (2006) já apontavam na revisão de literatura, parece haver uma espécie de legado conservatorial, um *habitus conservatorial* também operante nos cursos da UFSM e da UNIPAMPA. O que isso significa para a formação de professores de Música é que, de algum modo, o ensino ainda se foca, extensivamente, num tipo específico de música e em suas particularidades. No caso da

denominada “música erudita” ou “música clássica”, as formas de aprender e ensinar envolvem o estudo da partitura, da harmonia e contraponto, do instrumental, história da música e repertório nos moldes de um ensino conservatorial.

Há pouco espaço para a interculturalidade nessa lógica, porque a formação dos estudantes se torna centrada, direcionada, focada em uma cultura musical. Por exemplo, desconsideram-se as formas de aprender e ensinar dos músicos populares, a oralidade, as formas específicas de um estilo musical improvisativo, como o choro. Talvez o que mais impressione e que os professores também comentam é a desconexão da formação curricular, nesses moldes, com a realidade e com o cotidiano de uma escola.

Talvez se pensarmos isso em termos de prática musical, de aprender e ensinar música, a interculturalidade permite aos professores saber que cada estilo musical tem sua forma de abordar elementos e suas características, mas que isso é também transformável. A cultura não é estanque e, no cotidiano escolar, os contextos culturais podem ser múltiplos, assim como as formas de compreender o que é música.

Um(a) professor(a) que passa pela formação direcionada a um tipo específico de música, ignorando um contexto cultural diverso, pode acabar reproduzindo a sua formação para os seus estudantes. Como consequência, ignora-se a diversidade cultural em sua sala de aula e condiciona-se a sua prática docente a uma cultura específica.

Os estudantes dos cursos investigados definem a interculturalidade a partir da terminologia, sendo que grande parte descreve que nunca tinha ouvido o termo. Acabam denominando a interculturalidade como algo que envolve múltiplas culturas, a relação entre culturas, a interligação, interlocução de culturas. De forma resumida, mesmo sem conhecer uma teoria da interculturalidade ou conceito fechado, sabem que se trata de relações entre culturas.

Já sobre essas relações e os conflitos e choques que podem surgir, consideram ser algo que faz parte e que pertence ao ato de conhecer uma nova cultura, um novo significado. Alguns até relatam que, nesse movimento de conhecer novas culturas, tiveram um choque, alterando e expandindo a sua compreensão sobre música. Alternativamente, também descrevem que no ato de se relacionar com culturas diferentes é necessária uma certa intencionalidade, um estar aberto para compreender que, senão de outra forma, é possível se fechar na sua cultura, nas suas concepções.

Logo, a definição de interculturalidade dos estudantes se assemelha com a dos professores e, mesmo não tendo muitas vezes nem ouvido o termo, sabem dizer com certa precisão o que significa. Quando falam das interações entre culturas, deixam claro que há conflitos e choques culturais, provenientes das diferenças dos estudantes e, até mesmo, da

diferença que encontram a partir do que é ensinado no curso. Dizem que nesse conflito, nesse choque cultural há aprendizado e, de certa forma, aqui nota-se o eco da fala dos docentes. Porém, introduzem, nesse sentido, um novo elemento. Falam de uma intencionalidade que, para compreender uma nova cultura, um novo significado, é preciso estar aberto. Os estudantes demonstram saber o que interessa para a interculturalidade e que nas interações com diversas culturas, há vários tipos de resultados. Num panorama geral, consideram esses choques culturais como algo positivo e que agrega na compreensão sobre música.

Por outro lado, a percepção de interculturalidade dos estudantes nos cursos é descrita nas disciplinas dos docentes entrevistados, assim como em algumas disciplinas práticas envolvendo práticas percussivas, arranjo e recital do final de curso. Contam que nas disciplinas entram em contato com músicas diferentes, de culturas e períodos diferentes, refletem sobre sua trajetória musical e as comparam com as dos colegas, construindo novos significados do que é música, do modo como se aprende e ensina música. Essa constatação exemplifica o quanto o sentido de cultura, descrito pelos estudantes e abordado nas disciplinas, é algo em constante modificação. Então, “Essa concepção processual e cambiante da cultura torna-se evidente quando estudamos sociedades diversas ou suas interseções com outras e suas mudanças na história” (Canclini, 2020, p. 42).

Assim como os docentes, também se assinala uma grande diversidade entre os colegas, vindos de diferentes estados, com diferentes *backgrounds* culturais. A partir dessa diversidade, contam sobre experiências nas quais aprenderam com colegas de diferentes práticas musicais. Em alguns casos, relatam o sofrimento de estigmas ou, ainda, a vivência de estigmas com outros colegas ou com certas culturas musicais.

Após a convivência e o diálogo com os colegas, consideram essa diversidade cultural e a interculturalidade que dela se origina como algo positivo. Os estudantes descrevem também que percebem a interculturalidade em algumas disciplinas práticas, na forma como o professor oferece abertura para cada aluno falar e expressar a sua cultura musical. A partir disso, são propostos arranjos para as músicas que os estudantes trazem, dando espaço para a criação e discussão desses arranjos entre si. Nesse exemplo, nota-se que o tratamento da interculturalidade não significa estar em disciplinas que tenham um caráter teórico ou histórico. Essa dimensão da prática musical intercultural é descrita por Galizia (2020, p. 204):

Contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento trabalhado na disciplina de LEM 2 pode parecer, em um primeiro momento, algo difícil, por conta de seu caráter técnico-musical. Porém, considero que essa dificuldade está muito mais atrelada a uma prática habitual, amparada no paradigma tradicional de ensino, do que a natureza do conteúdo.

Galizia (2020) comenta como não se ateve exclusivamente ao caráter técnico e conteudista, conforme seria feito num modelo amparado no paradigma tradicional de ensino. Em contrapartida, procurou contextualizar e trazer uma perspectiva social, histórica e cultural, mostrando que há uma forma de se considerar a construção musical a partir de uma perspectiva intercultural.

Um dos exemplos citados pelo autor é a audição de uma melodia de Debussy e o quanto essa melodia causava estranhamento aos estudantes, tendo em vista a irregularidade da sua construção rítmica. Nesse sentido, mostrou que esse formato melódico soa mais agradável quando é utilizado no sistema tonal, ocidental, o que, por consequência, torna tudo que foge a esse padrão desagradável ou estranho (Galizia, 2020, p. 204). Logo, “Não se trata, portanto, de ignorar o caráter técnico do conhecimento, mas de ir além, buscando a contextualização e levando em consideração aspectos outros além da técnica, como expressões culturais, entorno social, entre outros” (Galizia, 2020, p. 205).

Algo que os estudantes entrevistados apontam, na mesma maneira que os docentes, é que há pouco espaço para a interculturalidade nos cursos. Eles falam de uma tendência de que os cursos são bastante focados na música erudita e que enxergam a importância que esse tipo de música tem, mas se sentem frustrados pela falta de inclusão de outras culturas musicais. Eles expressam ainda como se sentem inseguros com o que estão aprendendo no curso, em razão de que esse conteúdo não pode ajudá-los na sua prática docente no futuro. Consideram que muito do que estão aprendendo não terá uso real na sala de aula e, por vezes, questionam a dedicação em algumas disciplinas, as quais, depois, não darão um retorno, como é o caso das práticas instrumentais e os requerimentos de repertório.

Ainda nesse âmbito, os estudantes relatam que docentes de algumas disciplinas de práticas instrumentais vêm do curso de bacharelado em Música e que sua abordagem não condiz com o curso de licenciatura, sendo uma prática que diz respeito à formação de músico de concerto. Também sugerem mudanças para os cursos, tais como: criação de intercâmbio de docentes entre os cursos federais ou até docentes de outros países, maior duração das disciplinas que tratam de culturas diferentes, inclusão das culturas locais, da música gaúcha e latino-americana.

Vale ressaltar que algumas das queixas dos estudantes refletem as tendências frontais e conservatoriais dos cursos (Galizia, 2020, p. 238), descrevendo o quanto o curso é voltado para um tipo específico de música, o que, por sua vez, acaba negligenciando a multiplicidade de significados musicais que os estudantes trazem em aula. Por essa razão, enfraquece-se e fragmenta-se a identidade cultural dos estudantes, os quais têm de se adequar às normas dos

cursos e das disciplinas, sem, muitas vezes, entender os significados das práticas pelas quais estão passando e sem poder realizar uma construção coletiva do saber.

Sobre o que os estudantes pensam acerca dos efeitos que a interculturalidade tem em sua formação como professor, dizem que a interculturalidade permite tanto uma expansão de um “repertório didático” quanto do conhecimento musical que eles possuem. O repertório didático, para eles, corresponde às formas com as quais se aprende e se ensina música. Cada cultura pode trazer uma forma variada disso e que, tanto nas disciplinas quanto com os colegas, é possível aprender e construir formas diferentes de ver o processo de aprendizagem musical. Já o conhecimento musical tem a ver com as diferentes expressões musicais que os estudantes conhecem e experimentam através do contato com os colegas e com as disciplinas que promovem a interculturalidade.

Na fala dos estudantes também se percebe o quanto valorizam a interculturalidade. Eles afirmam que, a partir dela e dessa experiência de relações entre culturas, tornam-se mais compreensivos com as diferenças, e que, futuramente, na atuação como professores, farão com que não ignorem as diferenças dos seus(suas) estudantes(as). Temos, então, na perspectiva dos estudantes um reconhecimento de que a interculturalidade tem efeitos positivos na sua formação enquanto professor de Música.

Nesta pesquisa de mestrado foi possível perceber que a interculturalidade é um fenômeno percebido por docentes e estudantes dos cursos e quem, em certa capacidade, contribui para a formação de um professor de Música. Porém, ainda aparecem tendências monoculturais nos cursos, questões já levantadas pelos autores Galizia (2020), Louro (2004), Pereira (2014), Dantas (2015), Sousa (2017), Queiroz (2015) e Lazzarin (2006). Essas questões refletem a necessidade de haver mudanças nos cursos superiores de Música. Essas mudanças romperiam com as práticas conservatoriais e com o foco num tipo específico de música, o que poderia abrir espaço para a promoção da interculturalidade.

Por outro lado, apesar da consideração de docentes e estudantes de que a interculturalidade contribui para a formação do professor de Música, há conflitos gerados por conta de diferenças culturais e que interessam à interculturalidade, muito embora nem sempre se traduzam em interculturalidade. Isso significa que, apesar das interações culturais que resultaram da diversidade, algumas podem não configurar interculturalidade, visto que há tendências monoculturais nos cursos. Essas tendências se originam dos modelos conservatoriais do ensino de música.

Talvez, a maior questão levantada a partir disso é o que os estudantes e docentes dizem a respeito da falta de conexão dos cursos com a realidade escolar. Em outras palavras, os

conhecimentos musicais aprendidos por estudantes (as), futuros professores, não ecoam com o cotidiano escolar e com a interculturalidade presente. Galizia (2020, p. 244) salienta, entretanto, que um dos efeitos que o modelo conservatorial de ensino causa nos estudantes é a desvalorização dos conhecimentos musicais: “[...] os estudantes tendem a não relacionar os conteúdos trabalhados à sua prática na educação básica ou com estudantes muito jovens”. Essa é provavelmente uma das razões que faz com que os estudantes não enxerguem uma conexão da sua formação com a sua atuação no contexto escolar.

Sobre isso, suscitam-se questões que podem levar à discussão sobre o que é um professor de Música no contexto atual da educação musical do Brasil: quais as capacidades, as habilidades, os conhecimentos necessários para um professor de Música atuar nas escolas? Outras questões transversais surgem: quais as condições que o professor de Música possui na escola? Quais as possibilidades para o seu trabalho? O que as escolas trazem de elementos culturais? De que maneira a interculturalidade pode ser observada e trabalhada em um contexto escolar?

Quanto às características desta pesquisa, há que se levar em conta algumas limitações. Primeiro, trata-se de um recorte que contempla duas universidades federais, dois cursos de licenciatura em Música. Ainda mais especificamente, apenas três professores e oito estudantes (as) participaram desta investigação. Portanto, foram entrevistados professores de disciplinas que identificaram maior potencial intercultural, porém não são os únicos professores do curso e há uma perspectiva mais ampla que poderia ter sido atingida caso todo o corpo docente fosse entrevistado.

Em relação aos estudantes, havia também a chance de alcançar mais entrevistados, o que enriqueceria os detalhes e o escopo da pesquisa. Entretanto, as razões de tempo hábil para o término da pesquisa e as dificuldades impostas ao campo empírico, pela pandemia, tornaram essa tarefa mais complexa. Em suma, são percepções sobre os cursos que trazem uma imagem, um ângulo de visão sobre o fenômeno da interculturalidade e, muito embora não revele a visão completa sobre esse fenômeno nos cursos, possibilita a reflexão sobre características da interculturalidade na formação de um professor de Música.

Formas de expansão da pesquisa seriam possíveis através da inclusão dos cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, outra perspectiva também poderia ser trabalhada com professores de música, egressos em atividade nas escolas, buscando compreender de que forma perceberam a interculturalidade na sua formação e a percebem hoje, na sua prática docente. Por fim, estudar a interculturalidade e como diferentes culturas se relacionam pode se tornar uma ferramenta

para professores de Música. Isso envolve conhecer diferentes expressões musicais, compreender que cada estilo musical possui suas diferenças e que elas podem ser móveis; saber identificar que expressões culturais estão em sala de aula e construir, junto com os estudantes, uma prática musical.

Portanto, não ignorar a interculturalidade presente é algo que não só contribuirá para a formação do professor de Música, hoje aluno da graduação, mas poderá afetar estudantes que serão atendidos por esse professor, na escola. Desse modo, a interculturalidade já é parte do cotidiano, seja na escola, na universidade ou em qualquer outro espaço social. Cabe aos professores universitários, às instituições e às políticas públicas tentarem promover que essa realidade intercultural seja cada vez mais traduzida no processo formativo docente, construindo a identidade do professor de Música num nível crítico e reflexivo quanto às culturas que formam a sociedade e suas relações e interações.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. Boston, MA: Pearson Education, 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOWEN, Glenn. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27-40, ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 20/07/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 20/07/23.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial Acesso em: 20/07/23.

BRESLSER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 12, p. 240-275, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2015.

CARABETTA, Silvia; GONZÁLEZ, Joaquin V. Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. **Revista Internacional de Educación Musical**, Buenos Aires, n. 5, p. 119-127, 2017.

DANTAS, Leonardo Meira. **O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes**. 2015. 167f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Diário de um professor universitário: o ensino de música na perspectiva intercultural**. Curitiba, PR: Appris, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006. 410 p. (Coleção Humanitas).

KRAMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista em pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

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

MANSIKKA, Jan-Erik; WESTVALL, Maria; HEIMONEN, Marja. Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. **Journal of Intercultural Education**, v. 29, p. 59-76, 2018.

MIETTINEN, Laura; GLUSHANKOF, Claudia; KARLSEN, Sidsel; WESTERLUND, Heidi. Initializing mobilizing networks: mapping intercultural competences in two music teachers programmes in Israel and Finland. **Research Studies in Music Education**, v. 40, n. 1, p. 67-88, 2018.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: LOPES, Helena Silva; ZILLE, José Antônio Bâeta (orgs.). **Música e educação: série diálogos com o som**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2015. p. 197-215.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010. 304 p.

SOUSA, Renan Santiago. **Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro**.

2017. 400f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, p. 249-266, 2020.

SINGH, Seyda Subasi; AKAR, Hanife. Culturally responsive teaching: beliefs of pre-service teachers in the Viennese context. **Journal of Intercultural Education**, v. 32, p. 46-61, 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS - PROFESSORES

- 0) Qual é o seu entendimento sobre o conceito de “interculturalidade”? Na sua visão o que é interculturalidade? Quando você ouve o termo interculturalidade” o que/ com o que você associa/ o que lhe vem à mente?
- 1) Qual a importância que você vê para a interculturalidade nas suas aulas? Como você vê a interculturalidade nas suas aulas?
- 2) De que forma você vê sua disciplina em relação à interculturalidade? Quais as possibilidades para trabalhar com a interculturalidade, quais os desafios?
- 3) Como você percebe o impacto da sua disciplina em relação ao curso?
- 4) Nas turmas que você leciona, quantos estudantes estão presentes? Qual o semestre em que sua disciplina está presente?
- 5) Você percebe a diversidade cultural nas suas turmas, se sim, de que forma?
- 6) O quão importante você classificaria a interculturalidade para as práticas musicais e o desenvolvimento musical?
- 7) Para contemplar questões como as da interculturalidade e diversidade cultural, na sua opinião, haveria necessidade de alguma mudança na estrutura do curso de licenciatura em música e/ou na sua disciplina? Se sim, quais mudanças?
- 8) De que maneira seria possível entrar em contato com seus estudantes? Para que os mesmos também possam ser convidados a participar da pesquisa.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS - ESTUDANTES UFSM

- 0) Qual sua compreensão sobre o termo “interculturalidade”? O que você definiria por “interculturalidade”?
- 1) Durante as aulas que você frequenta você percebe essa interculturalidade? Se sim, de que forma? Essa percepção pode ser tanto em aulas de natureza práticas quanto aulas teóricas.
- 2) Nas aulas de História da Música popular no Brasil e Estética Musical, você percebe abordagens interculturais?
- 3) Sua turma é culturalmente diversa? Como você descreveria a diversidade cultural na sua turma?
- 4) Para contemplar questões como as da interculturalidade e diversidade cultural, na sua opinião, haveria necessidade de alguma mudança na estrutura do curso de licenciatura em música e/ou nas disciplinas que tu frequentaste? Se sim, quais mudanças?
- 5) Você lembra de alguma experiência ou algum episódio em uma aula em que você classificaria como um “momento intercultural”?
- 6) Na sua opinião, qual o impacto da interculturalidade no curso? Quais os impactos de se trabalhar com a interculturalidade, desafios, características...
- 7) Qual importância que você vê para interculturalidade nas aulas que você frequenta?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE PERGUNTAS- ESTUDANTES UNIPAMPA

- 0) Qual sua compreensão sobre o termo “interculturalidade”? O que você definiria por “interculturalidade”?
- 1) Durante as aulas que você frequenta você percebe essa interculturalidade? Se sim, de que forma? Essa percepção pode ser tanto em aulas de natureza práticas quanto aulas teóricas.
- 2) Nas aulas de Música, História e Sociedade e Músicas do e no Brasil, você percebe abordagens interculturais?
- 3) Sua turma é culturalmente diversa? Como você descreveria a diversidade cultural na sua turma?
- 4) Para contemplar questões como as da interculturalidade e diversidade cultural, na sua opinião, haveria necessidade de alguma mudança na estrutura do curso de licenciatura em música e/ou nas disciplinas que tu frequentaste? Se sim, quais mudanças?
- 5) Você lembra de alguma experiência ou algum episódio em uma aula em que você classificaria como um “momento intercultural”?
- 6) Na sua opinião, qual o impacto da interculturalidade no curso? Quais os impactos de se trabalhar com a interculturalidade, desafios, características...
- 7) Qual importância que você vê para interculturalidade nas aulas que você frequenta?