



Cultura e educação: relações entre multiculturalidade e hegemonia cultural/musical

*Culture and education: relations between multiculturalism and
cultural / musical hegemony*

*Cultura y educación: relaciones entre multiculturalidad y
hegemonía cultural / musical*

CAMILA BETINA ROPKE ^a

Resumo

O presente artigo é uma revisão de literatura que busca refletir sobre educação musical e suas relações com manifestações e propagação da cultura. Há muitas formas de ensinar e de aprender que juntas formam os pilares que sustentaram o desenvolvimento humano. Contudo, faz-se hoje presente uma supervalorização de modos de pensar e de agir oriundo de uma elite cultural fortemente influenciada pela hegemonia cultural europeia levada aos demais continentes pelos colonizadores. A supervalorização da cultura europeia está presente também no ensino de música, que muitas vezes está centrado no repertório e nas propostas pedagógicas oriundas da Europa. O desenvolvimento de pessoas dentro de uma cultura hegemônica pode gerar alienação e preconceitos, inclusive quanto às expressões musicais. Desta forma, concluímos que uma educação musical que inclua outras manifestações artísticas podem contribuir para o conhecimento de outras culturas e para a diminuição de preconceitos acerca das músicas de outros povos.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Educação musical. Multiculturalidade. Hegemonia cultural.

Abstract

This literature review aims to reflect on music education and its relationship with culture manifestation and dissemination. There are many ways of teaching and learning that together form the basis that have sustained human development. However, there is an

^a Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: camilabropke@gmail.com

overvaluation of ways of thinking and acting from a cultural elite strongly influenced by European cultural hegemony brought to other continents by settlers. European culture overvaluation is also present in music education, which is often centered on the repertoire and pedagogical proposals from Europe. People development inside a hegemonic culture may generates alienation and prejudice, including about musical expression. We conclude that musical education should include other artistic manifestations to improve the knowledge of other cultures and to avoid prejudices about music of other peoples.

Keywords: Culture. Education. Musical education. Multiculturalism. Cultural hegemony.

Resumen

Este artículo es una revisión de la literatura que busca reflexionar sobre la educación musical y su relación con las manifestaciones y la propagación de la cultura. Hay muchas formas de enseñar y aprender que juntas forman los pilares que han sostenido el desarrollo humano. Sin embargo, ahora hay una sobrevaloración de las formas de pensar y actuar de una élite cultural fuertemente influenciada por la hegemonía cultural europea traída a otros continentes por los colonizadores. La sobrevaloración de la cultura europea también está presente en la educación musical, que a menudo se centra en el repertorio y las propuestas pedagógicas de Europa. El desarrollo de personas dentro de una cultura hegemónica puede generar alienación y prejuicios, incluso en lo que respecta a las expresiones musicales. Así, concluimos que una educación musical que incluya otras manifestaciones artísticas puede contribuir al conocimiento de otras culturas y a la reducción de prejuicios sobre la música de otros pueblos.

Palabras clave: Cultura. Educación. Educación musical. Multiculturalismo. Hegemonía cultural.

Introdução

Segundo Vieira Pinto (2013), a educação é uma atividade própria dos seres humanos e sem ela não seria possível a continuidade do progresso de nossa espécie. Leontiev (1978) segue nessa mesma linha de raciocínio e afirma que os conhecimentos adquiridos pela humanidade na busca da transformação da natureza são transmitidos aos membros mais jovens de um grupo. Assim, as ações das novas gerações são embasadas nos alicerces forjados por aqueles que os precederam, seus pais e mães, tios e tias, avôs e avós. Ao passar das décadas, séculos, milênios, os conhecimentos vão se multiplicando e aperfeiçoando através das práticas de ensino e da aprendizagem (VIEIRA PINTO, 2013).

Apesar do ensino e da aprendizagem serem elementos inerentes da humanidade, nossa sociedade atual tende a compreender a educação como aquela restrita à escola, ou outras instituições com um espaço físico destinado ao ensino (BRANDÃO, 1981), bem como os conhecimentos válidos são entendidos como aqueles oriundos das elites (LAHIRE, 2006; MIGNOLO, 2017). Libâneo (2010) ressalta, contudo, que não há apenas uma forma de se ensinar, uma única prática educativa, mas sim modos variados de ensinar e aprender e que estes podem ocorrer em múltiplos espaços e contendo os mais variados conhecimentos.

Em relação às aprendizagens de habilidades musicais, muitos dos processos formativos ocorrem fora dos muros das escolas de educação básica, escolas de música ou conservatórios (ALLSUP, 2018; FONTERRADA, 2008; GREEN, 2002). Todavia, apesar de música ser multicultural, de se manifestar de modos diferentes nas diversas sociedades espalhadas pelo globo, podemos observar que muitas das práticas educativas estão arraigadas às propostas pedagógicas e ao repertório musical europeu (ALLSUP, 2018; ALMEIDA; PUCCI, 2015; FONTERRADA, 2008).

Buscarei neste artigo discorrer sobre a relação entre cultura e educação e como esta é afetada por uma elite cultural vigente. O texto encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira discorro sobre cultura e suas múltiplas formas de transmissão. Na sequência abordo os processos de ensino formal de música, fortemente eurocêntricos. A terceira seção é dedicada a discutir sobre a legitimação de uma cultura dos colonizadores. Finalizo o artigo refletindo acerca da influência de uma elite de pensamentos no envolvimento das pessoas com determinados gêneros musicais.

Cultura e educação

Se pensarmos em como se dá um processo educativo, muito possivelmente a imagem de uma escola virá a nossas mentes. Essa reflexão não está errada, sendo que estas instituições são responsáveis por muitos dos conteúdos que adquirimos ao longo da vida. Conforme aponta Libâneo (2010), a escola é um elemento muito importante

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021.

para atender as demandas educativas de nossa sociedade global. Para o autor, os objetivos educativos e a sistematização dos conteúdos das escolas são fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica e das habilidades intelectuais e sociais necessários em nossos tempos. Contudo, ressalta que embora a escola seja importante, não é a única que fomenta a educação. A maior parte dos conhecimentos e habilidades adquiridas por uma pessoa se dá fora dos muros da escola, em atividades cotidianas que ocorrem em espaços variados, tais como no trabalho, em casa, no parque, no museu, na sala de concerto, e muitas vezes, sem a presença de um profissional da área (LIBÂNEO, 2010). Brandão (1981), também ressalta que a educação ocorre constantemente em nossas vidas, em múltiplos espaços e de diferentes formas:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p.7)

Para Brandão (1981), apesar da educação ocorrer em diversos lugares, ela só parece perceptível à sociedade quando visualizamos um prédio contendo uma placa com a palavra “escola” em sua frente. Segue apontando que em nossa sociedade a educação é constantemente entendida como escolarização, e por consequência, faz-se presente apenas em instituições formais de ensino.

Para Libâneo (2010) a prática educativa, isto é, os modos de compartilhamento de saberes de uma sociedade, pode ocorrer de maneira formal, não formal e informal. As práticas formais são aquelas estruturadas, organizadas, intencionais e sistemáticas. Estas podem ocorrer em escolas de educação básica, em escolas técnicas, em universidades, em escolas de música, em conservatórios, ou seja, em instituições que possui um currículo pré-definido, um planejamento de ações e avaliações e uma sistemática de ensino. As práticas educativas não formais consistem em atividades com baixo grau de planejamento e sistematização, mas possuem ainda uma relação pedagógica com seus conteúdos. Estas estão presentes em viagens escolares, em feiras de ciências, em visitas a museus, salas de concerto, organização de festivais, entre outras. A aprendizagem de modo informal ocorre quando não há sistematização de conteúdo, nem planejamento pedagógico e intencionalidade educativa. Para o autor, *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021*

a educação informal é fortemente influenciada pelo meio social, ambiental, cultural e político. Estas práticas não estão ligadas a instituições, mas ocorrem na vida cotidiana, em nosso dia a dia, em nossas relações sociais.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001) os saberes oriundos das práticas educativas do cotidiano - “saber-fazer” (p. 23) - são operados na e pela ação, de acordo com cada situação. Estes conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens, em muitos casos sem a utilização da linguagem verbal, tendo então apenas a modelação como ferramenta para o compartilhamento de conhecimentos.

Para Brandão (1981), a educação cria um tipo de homem – e de mulher. Essa tem como função transmitir aos membros de um grupo os costumes, a moral e os conhecimentos práticos de sua comunidade. Desta forma, propicia a preservação de uma herança cultural de um grupo (JACOBO, 2015). Segundo Crochik (2015, p. 22), a transmissão desta tem como foco “(...) civilizar os indivíduos, transmitir-lhes uma cultura que se oponha à sua própria destruição”. Podemos compreender então que perpetuar uma cultura é também, preservar a forma de viver, de pensar e de existir, de um grupo.

A educação – formal, não formal, e informal – faz com que crescamos com um sentimento de vínculo ao nosso grupo, que sejamos membros ativos de uma comunidade. Entretanto, segundo aponta Jacobo (2015), nos leva a já nascermos catalogados: eruditos – populares, dominantes – dominados, colonizadores – colonizados (JACOBO, 2015).

Lipovetsky e Serroy (2011) ressaltam que há múltiplas formas de manifestações culturais e assim como Jacobo (2015) e Crochik (2015), apontam que a manutenção destes saberes implica na transmissão de conhecimentos entre membros de um grupo. Em meio à esse catálogo de gente – e de saberes dessa gente – podemos observar que a cultura dos eruditos, dos dominantes, dos colonizadores é a mais valorizada (MIGNOLO, 2017), considerada “a grande cultura” (LAHIRE, 2006, p. 37).

Brandão (1981) resalta que em comunidades, chamadas por ele de “subalternas” (p. 104), ou seja, os populares, os dominados, os colonizados, os saberes do cotidiano são transmitidos de geração em geração por códigos próprios de trocas de conhecimentos. Esses processos educativos informais preparam os indivíduos para

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021.

exercerem funções específicas visando atender as demandas de suas comunidades (PINTO, 2013). É por meio dela que são formados os agentes que irão integrar a sociedade e atuar pelo seu desenvolvimento. Todavia, apesar da relevância das práticas informais para o desenvolvimento de um grupo, a literatura acerca da educação e da história da educação acaba se focando num contexto erudito e formal de ensino, deixando de lado outros sistemas que estão à margem das instituições educativas (BRANDÃO, 1981).

Como vimos, a cultura não é una (LIPOVETSKY; SERROY, 2011) e há muitos caminhos possíveis para a transmissão destes conhecimentos (LIBÂNEO, 2010). Um exemplo disso é a música (ALLSUP, 2018), atividade essencialmente humana e presente em todas as comunidades, grupos e sociedades espalhadas pelo mundo, aprendida e ensinada de diferentes modos (ALMEIDA; PUCCI, 2015).

Cultura e educação musical

Green (2002) aponta que o ensino e a aprendizagem de música ocorrem em múltiplos espaços. Podem contemplar desde as práticas formais dos conservatórios, com sua tradição pedagógica, como as informais, fortemente ligadas à música popular. Dentro do contexto de aprendizagem informal da música os conhecimentos são adquiridos por meio da troca de experiências entre colegas, ouvindo música tocada por outras pessoas, indo a shows e concertos, tocando “de ouvido”. A autora ressalta que todas as práticas educativas podem ser muito ricas para a formação musical dos indivíduos e sugere que algumas atividades oriundas das práticas informais, tais como a improvisação, a composição, e tocar “de ouvido”, sejam incorporadas no ensino formal.

Conforme aponta o guitarrista inglês Robert Fripp (2002), em sua época de infância havia por parte dos conservatórios e das escolas de músicas - centros de ensino formal - uma desvalorização da música popular e sua aprendizagem, de origem informal. Segundo o músico:

A educação musical formal disponível para alguém da minha geração (nascida em 1946) era clara: as músicas de velhos caras brancos da Europa (preferencialmente mortos) eram as únicas para serem levadas a sério (FRIPP, 2002, [s.p.], tradução nossa).

O músico aponta, entretanto, que na Inglaterra esse cenário vem mudando nas décadas recentes e que já é possível perceber uma valorização maior tanto da música popular como de suas práticas de ensino.

Em relação à educação musical brasileira, podemos observar que há ainda uma grande valorização do ensino tradicional da música europeia, tanto pelos conteúdos como pelas propostas pedagógicas (FONTERRADA, 2008; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017). Este sistema tradicional vem contribuindo para a formação de inúmeros profissionais da música. Todavia, muitos músicos não se enquadram, não se adaptam e não se sentem representados dentro destas práticas educativas (GREEN, 2002), alguns inclusive compreendem esse sistema formal de ensino como inferior e insuficiente para o desenvolvimento de um artista (FIGUEIREDO, 2015).

Apesar das críticas, é possível observar que o ensino tradicional conservatorial ainda é predominante em muitas universidades, inclusive nos cursos de formação de professores de música (FONTERRADA, 2008; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017). Esta valorização da música europeia no Brasil está diretamente ligada ao processo de colonização que sobrevivem até os dias atuais (QUEIROZ, 2017). Conforme aponta Queiroz (2017), aqueles que passaram por instituições de ensino de música, foram educados sob essa hegemonia cultural.

Colonialidade e legitimidade cultural

Segundo aponta Mignolo (2017, p.1) “(...) a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade”. Esse intercâmbio de produtos e pessoas transformou um mundo policêntrico, ainda do século XVI, em um mundo com hegemonia cultural e econômica, onde os hábitos e habitantes europeus foram espalhados pelo mundo. Essa busca por poder trouxe consigo elementos extremamente nocivos, como o preconceito racial/cultural e a exploração de outros povos (MIGNOLO, 2017). Ainda segundo Mignolo (2017), a modernidade é uma narrativa complexa, que teve como ponto de partida a Europa e se alastrou para os demais continentes por meio da colonialidade.

Mignolo (2017) aponta que a América não foi descoberta, mas sim criada pelos colonizadores europeus que introduziram nestas terras seus costumes, desconsiderando as culturas já existentes destas terras. Por meio deles, o moderno, o global, chegou aos habitantes nativos dos demais continentes e se faz presente em grande parte do planeta. Conforme aponta o autor “(...) ninguém pode escapar ao global. Isso ocorre porque (...) a realidade cosmopolizada – não está apenas “lá fora”, mas constitui a realidade estratégica vivida de todos (MIGNOLO, 2017, p.15, grifos meus). Compreendemos então, a partir das ideias de Mignolo (2017), que o global não representa a miscigenação das culturas do planeta, com todas as suas nuances continentais e regionais, mas sim, se concentra no desenvolvimento de uma epistemologia europeia em diversas localidades.

Lahire (2006) aponta que as relações culturais de dominação criam uma elite de pensamentos, considerados ““a Cultura”, a “Grande Cultura” ou a “Alta Cultura”” (p. 36), no ramo artístico temos as “Belas Artes”. O autor aponta ainda que para haver uma superioridade, faz-se necessário que diferentes pessoas desejem os mesmos bens culturais. Esse desejo coletivo constrói e legitima uma elite cultural dentro de um contexto social. Só há superioridade e legitimidade cultural se um indivíduo ou um grupo acreditar nela (LAHIRE, 2006).

Cabe ressaltar que a legitimidade de uma cultura é algo complexo. Pertencer a um grupo, compartilhar de seus hábitos, pensamentos, formas de se vestir, de falar, pode facilitar o ingresso das pessoas no mercado de trabalho, ou em outro agrupamento social que se deseja participar (LAHIRE, 2006). Em uma busca rápida no Google é possível encontrar dezenas, ou centenas, de “dicas” de como se comportar em uma entrevista de emprego. Estas vão do “remova os piercings e escondas as tatuagens” (CARREIRA, [S.d.]), até o melhor modo de se vestir e de falar (SIQUEIRA, 2020). Isso demonstra que há uma cultura dominante que determina o comportamento “aceitável” das pessoas em determinados locais e para fazer parte do grupo os demais precisam se adequar às normas já existentes.

Conforme aponta Lahire a cultura das elites intelectuais, aquela letrada, foco de estudo de teóricos e ideólogos, se fixou como “a forma por excelência de realização do humano” (2006, p.45) Essa ideia de uma cultura superior pode propiciar que as pessoas não tenham contato com outras culturas, limitando assim o acesso a diversas

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021

riquezas culturais produzidas pela humanidade. Essa limitação também pode favorecer o surgimento de preconceitos diante da cultura do outro.

Um exemplo de um preconceito causado por desconhecimento de uma cultura pode ser vista nos relatos dos pesquisadores ingleses Garder, que viajou pelo Brasil no século XIX, e Koster, que esteve por aqui no início do século XX. Ambos estiveram no interior do nordeste brasileiro e em seus relatos reforçaram um estereótipo de inferioridade da música étnica/regional brasileira. Ao se referirem aos grupos de gaitas e de pífanos utilizaram termos como “música da pior categoria” (GARDER apud MENEGATTI, 2012, p. 15) e “Imagino que alguém jamais tentou produzir harmonias sonoras com tão maus resultados como esses chameleiros” (KOSTER apud PEDRASSE, 2002, p. 34). Sabemos que as sonoridades das músicas regionais brasileiras, podem ser muito diferentes daquelas ditas “tradicionais” (ALMEIDA; PUCCI, 2015; VELHA, 2008). Assim, é possível que os sons ouvidos por Koster e Garder não tenha sido similar aos que estes estavam acostumados, podendo assim ter gerado um estranhamento e até um desmerecimento a algo novo.

Segundo Crochik (2015), só é possível ter respeito pela diversidade – de pensar, de agir, de tocar, de ouvir – se estivermos inseridos em um mundo plural, onde não haja uma padronização de comportamentos, sentimentos e pensamentos. Os preconceitos são produzidos na e pela sociedade, são frutos de uma hegemonia, da ausência do diferente (CROCHIK, 2015). Esse é um fenômeno que se estende para inúmeros aspectos da nossa vida, religiões, profissões, gêneros, artes. Desta forma, pessoas como Koster e Garder, adaptados a um padrão melódico, harmônico e instrumental europeus, podem considerar músicas diferentes, como tendo uma qualidade inferior.

Conforme aponta Green (1997), O significado inerente da música não é natural, mas sim aprendido, ou seja, aprendemos que as escalas e as harmonias utilizadas na música europeia tonais são mais “agradáveis”, que as escalas orientais são “exóticas” – inclusive este é o termo adotado para nos referirmos a elas, “exóticas” -, que acordes menores soam tristes, e tantos outros exemplos mais. Contudo, nada disso é “natural”, estes são elementos aprendidos dentro de um contexto social nos seus processos de expansão cultural.

Poucas coisas em nossa música ocidental são de fato “naturais”. Os elementos básicos da música (ritmo, alturas, harmonias, durações sonoras, entre outros) foram padronizados pelo homem. As sonoridades foram construídas artificialmente embasadas em cálculos matemáticos na busca de uma estética perfeita (WISNIK, 1989).

Música de “boa qualidade”

Segundo aponta (ALLSUP, 2018), com a ascensão dos pensamentos pós-modernos, passou-se a questionar a validade dos julgamentos acerca do que é bom ou ruim. Muitos filósofos, artistas e arte-educadores passaram a questionar a superioridade da arte erudita europeia, tal como a música (ALLSUP, 2018). Será que de fato esta é mais rebuscada que as produções de outras culturas? Sabemos hoje que as crenças acerca da simplicidade das músicas étnicas são, em muitos casos, ingênuas. Há inúmeros relatos de culturas com alta complexidade musical em aspectos rítmicos, melódicos e técnicos, tornando-as tão ricas quanto aquelas de origem europeia (ALLSUP, 2018; ALMEIDA; PUCCI, 2015; FONTERRADA, 2008). Inclusive a própria história da música ocidental demonstra que elementos altamente complexos das músicas populares foram aos poucos incorporados em composições modernas, como uma tentativa dos compositores do sec. XX de ampliar o discurso musical tradicional europeu (WISNIK, 1989).

Segundo apontam Almeida e Pucci (2015), a super valorização da música europeia chegou ao Brasil junto com os colonizadores. Ao longo de nossos primeiros séculos como “nação civilizada”:

(...) criou-se a **ideia ainda disseminada nos nossos dias**, de que a música “étnica” é aquela produzida pelos povos primitivos, isto é, por sociedades iletradas cujas expressões musicais não possuíam um grau elevado de elaboração, nem harmonia (leia-se “tonalismo”), nem forma definida (isto é, forma discursiva), tocada por instrumentos rústicos e artesanais e interpretada por vozes não treinadas. Assim era definida, com raras exceções, a música das colônias da África, da América Latina, da Ásia e do Pacífico (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 39, grifos meus)

Não há uma música universal, mas sim, formas distintas de manifestações sonoras espalhadas ao redor do mundo (ALMEIDA; PUCCI, 2015). Vivemos, então, em uma sociedade multicultural, onde não há, ou não deveria haver, espaço para uma

supremacia cultural. Conforme aponta Veiga Neto, se vivemos em uma sociedade multicultural, como poderemos eleger um único conteúdo cultural em nossos processos formativos? (Veiga Neto apud RIBEIRO, 2018).

Esse fenômeno do envolvimento musical contudo é algo complexo. Conforme citado anteriormente, Lahire (2006) aponta que compartilhar de uma cultura abre portas e faz com que indivíduos pertençam a um grupo. Conforme Green (1997), o envolvimento musical é um elemento muitas vezes influenciada pela classe social dos indivíduos. A autora aponta que a maior parte do público que frequenta shows de reggae é de origem afro. Enquanto o público das óperas e dos concertos sinfônicos é predominantemente formado por brancos. Esse fenômeno é em partes explicado pela origem de cada gênero musical, o primeiro de origem afro e o segundo europeu. Contudo, há ainda um elemento de superioridade cultural muito forte nas óperas, o que pode inclusive ocasionar que pessoas que não gostem deste gênero musical, vão aos concertos pelo status que o evento traz, como uma forma de ser visto pelos seus demais como um apreciador da “boa música” (GREEN, 1997). O contrário também pode ocorrer, de terem pessoas que gostam de reggae, de rap, de funk, mas não frequentarem os ambientes onde estes são tocados por não serem “adequados”.

A autora segue apontando que as questões de gênero musical são muito fortes e podem influenciar o desenvolvimento das crianças. Segundo ela, crianças de classe média são mais propensas a aprenderem a tocar instrumentos de orquestra do que aquelas oriundas das classes operárias. Apesar de todas as crianças gostarem de música, afirma que aquelas das camadas mais ricas são as que se mostram mais abertas a trabalharem com música clássica na escola. Green ressalta que essas reações não estão relacionadas com as habilidades musicais inatas dos alunos, mas são resultantes dos precedentes sociais e afiliações a uma variedade de diferentes grupos sociais (GREEN, 1997).

Estes processos de supremacia cultural, como vimos anteriormente, são reforçados pelos grupos sociais e pelas instituições educativas (no caso da música, os conservatórios, as escolas de música e as universidades). Assim, podemos observar que além de uma hegemonia cultural, há também uma hegemonia de formas

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021.

pedagógicas do ensino da música que privilegia uma visão eurocentrista acerca do “melhor” repertório e das formas de os ensinar (ALMEIDA; PUCCI, 2015; FONTERRADA, 2008). A presença deste eurocentrismo é especialmente nocivo nos cursos de formação de professores pois contribui para formar uma “bola de neve” que em alguns casos pode ser difícil de ser desfeita.

Considerações finais

Ao longo do texto busquei abordar a existência de múltiplas culturas e que estas podem ser ensinadas e aprendidas de modos diversos. Contudo, vivemos em uma sociedade que tende a dar maior valor aos processos educativos que ocorrem dentro dos muros da escola (BRANDÃO, 1981; LIBÂNEO, 2010). Estas instituições por sua vez, são um reflexo de sua sociedade e, em muitos casos, privilegiam conteúdos e recursos pedagógicos ligados às elites culturais (BRANDÃO, 1981). Em música essa realidade também se faz presente. Contudo, podemos observar esforços recentes focados no resgate e na valorização das culturas musicais tradicionais do Brasil. Um movimento ainda tímido, mas com grande potencial de expansão (QUEIROZ, 2017).

Por fim, ressalto que não trago aqui uma condenação ao repertório e a pedagogia europeia. Muitos músicos, assim como eu por exemplo, se desenvolveram dentro deste ambiente sonoro e se identificam com esse gênero musical. A questão não é excluir a música europeia de nossas vidas, mas compreender que ela é tão rica quando tantas outras, produzidas pelos diferentes grupos de pessoas espalhadas pelo mundo. Acredito que essa compreensão da riqueza da multiculturalidade do mundo é especialmente importante nos cursos de arte-educadores pois, em muitos casos, eles são os responsáveis por apresentar esse mundo de som aos seus alunos. Quanto mais diversificada forem essas apresentações, maiores serão seus conhecimentos sobre a arte produzida pela humanidade, e assim, maiores serão as chances de apreciarmos e respeitarmos o fazer musical de outros povos.

Referências

ALLSUP, Randall. Perspectivas Filosóficas da Educação Musical 1. *Vórtex*, v. 6, n. 1, p. 1–27, 2018.

ALMEIDA, Berenice De; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. 3. ed. São Paulo: Callis, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

CARREIRA, Gria Da. Como se comportar na entrevista de emprego. Disponível em: <<https://www.guiadacarreira.com.br/carreira/emprego/como-se-comportar-na-entrevista-de-emprego/>>, Acesso em: 04 fev. 2021.

CROCHIK, José Leon. Educação e inclusão, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cor, 2015. p. 23–53.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. *Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical*. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench De Oliveira. *De tramas e fios*. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FRIPP, Robert. Foreword. In: GREEN, Lucy (Org.). *How popular musicians learns: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2002. p. 238.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da Abem*, v. 4, n. 4, p. 25–35, 1997.

JACOBO, Zardel. Direitos humanos e inclusão: uma reflexão crítica a partir da subjetividade e de propostas alternativas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 54–88.

LAHIRE, Bernad. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 170-185, Jan./Abr. 2021.

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

PINTO, Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Pós-modernidade na educação. O que é isso? Iniciando as discussões. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2018, p. 386–411, 2018.

SIQUEIRA, Larissa. Dicas para uma entrevista online de emprego. 2020. Disponível em: <<https://folhadirigida.com.br/blog/entrevista-online-emprego/>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, p. 7–47, 2001.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RECEBIDO: 01/02/2021
APROVADO: 03/04/ 2021

RECEIVED: 01/02/2021
APPROVED: 03/04/ 2021

RECIBIDO: 01/02/ 2021
APROBADO: 03/04/ 201