

## RECONHECIMENTO SOCIAL E DIVERSIDADE: FORMAÇÃO DE GRUPO INSTRUMENTAL NA ESCOLA

SOCIAL RECOGNITION AND DIVERSITY: INSTRUMENTAL GROUP TRAINING IN SCHOOL

Rita de Cássia Rosa da Silva<sup>1</sup>

Maria Cristina Luiz Ferrarini<sup>2</sup>

Aialy de Souza Oliveira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa-intervenção teve início com a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e uma Escola Estadual de Ensino Integral, e objetivou interligar extensão com pesquisa, com finalidade de refletir sobre a formação musical e as relações escolares, com a perspectiva do reconhecimento social em Honneth (2003). A finalidade deste texto foi relatar e refletir sobre uma experiência com um grupo instrumental que teve origem no 2º semestre de 2019, em uma Escola Estadual de Ensino Integral situada no interior de São Paulo. Esse grupo só pode ser formado devido a uma disciplina eletiva denominada “Música no Conde: percepção musical e expressividade”. O grupo foi composto por 35 alunos dos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, discentes que estiveram juntos durante essa disciplina eletiva, mas, também, foram separados em três grupos, denominados de ateliês: coral de vozes, instrumentos de cordas e instrumentos de sopro. Explica-se que essa separação facilitou os mediadores no trato da formação musical, visto que só pôde se matricular na disciplina alunos que já tocassem um instrumento, ou com aptidão e/ou gosto pelo canto. Concluiu-se que criar ou experimentar na formação musical, nos ateliês, tornou-se um espaço de sentir, interpretar, e assim, ocorrer o reconhecimento de si e dos outros. Estes movimentos e momentos, muitas vezes, são raros, mas tão necessários para ressignificar a aprendizagem na escola e para a melhoria das relações cotidianas em todo ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação Musical; Grupo Instrumental; Diversidade Cultural.

**ABSTRACT:** This intervention research began with the partnership of the Group of Studies and Research in Education, Subjectivity and Culture (GEPESC) of the Federal University of São Carlos (UFSCar) and a State School of Integral Education, and aimed to link extension with research, with the purpose of reflecting on musical formation and school relations, with the perspective of social recognition in Honneth (2003). The purpose of this paper was to report and reflect on an experience with an instrumental group that originated in the second semester of 2019, in a State School of Integral Education called *Conde do Pinhal*, located in the São Paulo state countryside. This group could only be formed due to an elective subject called “Music at *Conde*: musical perception and expressiveness”. The group consisted of 35 students from the Elementary Education (final years) and High School students who were together during this elective course, but were also separated into three groups called ateliers: choir of voices, stringed instruments and wind instruments.

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Unesp – Araraquara, graduada em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, especialista em Ensino de Artes pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicid.

2 Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, e graduada em Licenciatura em Arte e graduanda em Música pelo Centro Universitário Claretiano.

3 Graduanda em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

It is explained that this separation made it easier for the mediators to deal with musical formation, since only students who already played an instrument, or with aptitude and/or taste for singing could enroll in the discipline. It was concluded that creating or experimenting in musical education, in ateliers, became a space for feeling, interpreting, and thus, the recognition of oneself and others. These movements and moments are often rare but so necessary to re-signify learning at school and to improve everyday relationships throughout the school environment.

**Keywords:** Musical Formation; Instrumental Group; Cultural Diversity.

## INTRODUÇÃO

A linguagem da música está presente na vida dos seres humanos e pode ser concebida por meio de aprendizagem formal ou a partir de experiências. Educar musicalmente na escola é proporcionar ao estudante uma compreensão progressiva da linguagem musical, por meio de experimentos e acordos orientados.

Segundo Penna (2010, p. 13), a música pode ser compreendida “como uma atividade essencialmente humana, de criação de significações, e como uma linguagem culturalmente construída, de caráter dinâmico”. Para o autor (2010), a música é (...) uma linguagem artística, culturalmente construída, é um fenômeno histórico e social (p. 30). Neste aspecto:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2010, p. 31).

No Brasil, o ensino de música está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e com a promulgação da Lei nº 13.278/16 que confere: “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 20 deste artigo” (BRASIL, 1996).

Apesar da existência de legislações que abordam as diferentes linguagens artísticas como obrigatória, Amato (2006), indica que na Educação Básica brasileira, os profissionais das artes visuais constituem-se maioria.

Mais especificamente, para Fonterrada (2008), a ausência da educação musical na escola tem propiciado um descaso do que ela poderia contribuir para a formação de estudantes. Visto que, mesmo com o aporte da legislação, sua prática escolar fica reduzida em atividades com artes visuais e plásticas.

Neste contexto, o objetivo deste texto é relatar e refletir sobre uma experiência com um grupo instrumental que teve origem no 2º semestre de 2019, em uma Escola Estadual de Ensino Integral situada no interior de São Paulo. Esse grupo só pode ser formado devido a uma disciplina eletiva denominada “*Música no Conde: percepção musical e expressividade*”. O grupo foi composto por 35 alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, discentes que estiveram juntos durante essa disciplina eletiva, mas, também, foram separados em três grupos: coral de vozes, instrumentos de cordas e instrumentos de sopro, denominados de ateliers. Explica-se que essa separação facilitou os mediadores e professores no trato da formação musical e no desenvolvimento de talentos individuais e coletivos, visto

que só pôde se matricular na disciplina alunos que já tocassem um instrumento, ou com aptidão e/ou gosto pelo canto.

A disciplina eletiva foi planejada a partir das áreas de Ciências Humanas e Linguagem e Códigos, levando em consideração não apenas uma abordagem conceitual sobre música, mas a formação de um grupo instrumental na escola. Para tanto, durante o percurso do semestre, percebeu-se que os processos de aprendizagem – exercícios musicais e o convívio entre o grupo – eram mais importantes do que um produto final: formação do grupo para tocar e canta algumas músicas na escola.

Esta pesquisa-intervenção teve início com a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Escola Estadual de Ensino Integral, e objetivou interligar extensão com pesquisa, com finalidade de refletir sobre a formação musical e as relações escolares, com a perspectiva do reconhecimento social em Honneth (2003).

Para Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção proporciona à transformação, isto é, a intervenção se junta à pesquisa para reformular vivências, conforme as relações existentes e desnaturalizando preceitos pela construção de análises individuais e/ou coletivas.

O reconhecimento social, segundo Honneth (2003), possibilita o respeito às distintas singularidades e diversidade, com bons resultados no convívio social. É pela intersubjetividade que se torna possível articular diversas lógicas, com a intenção de manter na escola um ambiente de socialização, de trocas culturais e capacidade de exercício ativo da cidadania e de formação de habilidades, nos meios de produção e existência de diferentes gerações.

Para Abramovay (2006), os relacionamentos entre os sujeitos na escola (discentes, docentes, gestores etc.) se constituem como fortes indicadores das relações no âmbito escolar. Muito do desânimo pode estar relacionado no desenvolvimento de atividades escolares ou nas propostas de conteúdos sem significado aparente para essa geração.

Ao compreender o reconhecimento do outro no espaço escolar, essa pesquisa-intervenção teve como meta despertar no estudante o gosto pela música; propiciar aos alunos o sentimento de reconhecimento de si e do outro – praticando algo que é especial; e, formar um grupo instrumental com experiências em Música. A motivação central estava em promover autonomia, criatividade e desenvolvimento de opinião nos estudantes, uma abordagem fundamental nas suas experiências e formação musical. O reconhecimento social (HONNETH, 2003), fez-se fundamental na realização do trabalho com a música, devido ao conhecimento de si e do outro.

As atividades com utilização do corpo, da respiração e da voz, além de momentos em que se desenvolveu a coordenação motora, percepção musical, afinação, memória e paisagem auditiva, concentração etc. foram desenvolvidas com enfoque no respeito à diversidade.

Esta pesquisa-intervenção teve como objetivos específicos: formar um grupo instrumental com estudantes e desenvolver o gosto pela música e aperfeiçoar a expressividade; aprender a trabalhar em grupo; perceber e explorar os elementos constitutivos da música; promover percepção com experimentação, reprodução e criação de sons diversos; possibilitar oficinas práticas: atuação com música na escola; e, fomentar formas de linguagem e expressões constituintes a partir da música.

A hipótese era de que o aluno quando levado a cantar e/ou a tocar um instrumento, entra em contato com a Música e pode adquirir conhecimentos importantes que norteiam uma boa iniciação musical, um bom convívio e o reconhecimento social.

## O RECONHECIMENTO SOCIAL EM HONNETH

O reconhecimento social na perspectiva de Honneth (2003) permite-nos compreender que há um potencial muito significativo na teoria relacionado aos conflitos no ambiente escolar e na sociedade. A ideia de reconhecimento propicia um modo de agir entre sujeitos que é capaz de melhorar a qualidade das relações, sobretudo na escola. Por meio do reconhecimento social criam-se condições para amenizar os conflitos, e possibilidades de ver o “outro” (seja ele quem for) como um sujeito reconhecido por suas singularidades, e por elas seja respeitado.

Essa interação entre os sujeitos fortalece o processo de formação de identidade de quem reconhece e quem é reconhecido, em diferentes ambientes de convívio (família, grupos sociais, escola, igreja etc.).

Segundo Ricouer (2006), a palavra reconhecimento deve ter seu significado explicitado, pois se trata de termo polissêmico, e admite uma série de significações nas diferentes áreas de conhecimento, em especial nas ciências humanas.

A forma mais comum – do termo reconhecimento – está ligada ao ponto de vista cognitivo como uma lembrança, como o ato de lembrar algo, para expressar sentimento ou atitude de gratidão em relação a alguém. De forma ampla, pode ser definido como uma relação intersubjetiva, um conjunto de singularidade e identidade que são levadas em conta.

O reconhecimento, neste texto, tem conotação positiva de valor a outro sujeito ou grupo de sujeitos, cujos valores, crenças, formas de conceber e estar no mundo são respeitados, assim, refere-se à cultura que forma os sujeitos em seu sentido mais amplo e abrangente possível.

Ao reconhecer o outro, há um convite de respeito baseado na igualdade, mesmo com as diferenças que constituem os sujeitos e os grupos. Pensar coletivamente, neste aspecto, é indicar que ninguém tem valor ou importância acima dos demais membros de um grupo.

Baseado em Hegel (durante o período de Jena), Honneth preteriu que o reconhecimento intersubjetivo entre sujeitos era uma das principais características da vida social moderna, e que a distinguia das sociedades anteriores. Sua ausência provocaria tensão moral com condução para um caminho negativo de conflitos com repetições gradativas. A eticidade deveria ser partilhada nas relações sociais a partir de três dimensões do reconhecimento: afeto, direito e estima social e, a partir delas, obtêm-se as esferas: *afetiva, jurídica e social*.

A primeira esfera, a dos *afetos*, propicia sentimentos de amor e é compreendida como as experiências de ligações emotivas fortes, que vão desde aquelas desenvolvidas entre pais e filhos ou de amizades, até as ligações eróticas. A segunda esfera, a do *direito*, se manifesta para além do campo dos interesses individuais, pois prescreve uma norma universal que reconhece a todos igualmente e que estabelece as condições de realização da justiça, como uma constituição jurídica de direitos subjetivos, de liberdade e de igualdade. A terceira esfera, a *estima social*, ou dignidade

– na Antiguidade vista como honra – relaciona-se com o *status* social, atribuído desde o nascimento do sujeito.

A concepção aqui adotada baseia-se no princípio de que a possibilidade de criação de um espaço escolar plural passa pelo direito de todos (dimensão jurídica), em suas diferenças, serem reconhecidos como iguais. A diversidade é um dos aspectos fundamentais da atual concepção de direitos humanos, caracteriza-se por ser diversa e, portanto, diferente. Tem-se a diversidade como um dos aspectos fundamentais da existência humana, assim o ser diferente constitui-se um direito de todos.

Na esfera escolar é um tema ainda incipiente e permeado por tensões, rejeições e recusas. A escola é um espaço de saber-poder que veicula significados e práticas. O reconhecimento do direito a ser diferente exige a compreensão de que não existe o diferente em si. A diferença é o resultado de uma relação que impõe uma comparação com o que não é considerado diferente e constitui a norma ou o padrão. Afirmar a diferença significa eliminar o padrão homogeneizante, que impõe a negação da diferença.

A estima social é aquela que propicia a condição de exclusão social, se destaca além das esferas afetiva e jurídica, pois o reconhecimento do direito ou dos sentimentos individuais não são suficientes para o desenvolvimento de relações sociais significativas, visto que o reconhecimento social depende de um sentimento de pertença e de compartilhamento social, no qual a concepção de eticidade hegeliana fornece à estima a matéria de sua avaliação social (HONNETH, 2003). Sintetizando, quando um sujeito é reconhecido pelo outro e que também o reconhece, forma-se uma relação de respeito. Esta relação fortalece laços de solidariedade social entre os sujeitos de uma coletividade.

No que diz respeito ao reconhecimento, ou a solidariedade, conforme Honneth (2003), a questão de autoestima exige que na interação haja respeito e reconhecimento às diferenças que constituem os sujeitos, e esta perspectiva é significativa para se resolver conflitos cotidianos na escola. Ao respeitar e reconhecer o outro como igual, a escola forma cidadãos mais humanos e democráticos, com uma dimensão social.

Ao refletir sobre a função da Música, da possibilidade que ela traz com suas diferentes linguagens e do trabalho com a expressividade na escola, entendeu-se que estudantes e educadores melhorariam suas relações no cotidiano escolar se houvesse autoconfiança, autorespeito e autoestima. A formação musical pode melhorar os convívios – que construídos por meio das três formas de reconhecimento – têm maior chances de serem fortalecidos.

Honneth (2003) ressalta que a noção tradicional de respeito se vinculava ao *status* social como reconhecimento das individualidades, mas, com a universalização dos direitos, essa dimensão da dignidade reconhece que todo o sujeito é digno de ser respeitado. A partir daí, iniciou-se a não admissão de privilégios e exceções no interior das diversas sociedades.

No que se refere à terceira dimensão do reconhecimento, a solidariedade social, Honneth (2003) compreendeu que os fundamentos da solidariedade moderna eram as relações simétricas entre os membros de uma coletividade. Essa solidariedade, expressa na simetria entre sujeitos, deve ser considerada de forma recíproca, em distintos modos de vida.

O autor (2003) compreende que os sentimentos dos sujeitos são resultados afetivos das situações de sucesso ou insucesso, nascidos de experiências diárias de cada um. A indignação moral, ou sentimentos de vergonha e/ou desprezo podem potencializam a luta por reconhecimento social, conforme o local em que estes sujeitos vivem e as suas relações. Desta forma, a experiência de vivenciar desrespeito pode se constituir como forma de resistência, e não de fracasso, mas para isso acontecer é preciso que haja articulação entre os sujeitos, é necessário que o diálogo seja intenso e a compreensão do que se experimenta precisa ser mudado.

A ideia de resistir aos preconceitos e discriminações na escola, bem como amenizar a falta de reconhecimento foi foco deste estudo com a formação musical.

## DIVERSIDADE CULTURAL E DIFERENÇA

Para Nascente, Ferrarini e Brito (2013), refletir sobre cultura, diversidade cultural e diferença compreende apropriar-se de múltiplos significados de cada uma dessas palavras, visto que no campo semântico existem ambiguidades e/ou contradições conforme os diferentes contextos:

A palavra cultura é polissêmica, teve ao longo do tempo diferentes acepções e pode ser empregada com diferentes intenções, até mesmo para desencadear atitudes preconceituosas e discriminatórias. Para ilustrar, apontamos a concepção de senso comum que relaciona cultura aos processos de educação com a finalidade de rotular os sujeitos: cultos, aqueles que ‘tem cultura’ e incultos, aqueles que ‘não tem cultura’ (NASCENTE; FERRARINI; BRITO, 2003, p. 146, grifo das autoras).

Para Vila Nova (2000, p. 45) na perspectiva da sociologia “[...] cultura é tudo o que resulta da criação humana. A cultura, portanto, tanto compreende ideias quanto artefatos [...]”. Nesse sentido, para o autor (2000), a cultura pode ser conceituada por domínio artificial e convencional. A cultura artificial, por fazer parte do mundo natural, abrange diferentes tipos de conhecimentos, técnicas e alteração da natureza. E, a convencional, é tida como acultura do próprio ambiente social (VILA NOVA, 2000).

A definição de cultura para Woodward (2008), não é semelhante, pois a entende como um sistema compartilhado entre sujeitos de uma sociedade, com foco no significado e na interpretação. Para a autora (2008) cada cultura tende a estabelecer significados e sentidos distintos conforme a constituição social. A cultura institui um intenso vínculo social, pois aproxima todos os sujeitos que compartilham as mesmas representações do mundo.

Nestas definições há um todo homogêneo, que despreza a diversidade ao considerar que cada cultura constitui-se em discursos, valores, de um espaço social, mas não consideram as relações de poder de grupos que se constituem como maioria, e menosprezam outras perspectivas que não compactuem com seus discursos hegemônicos.

O significado e a realidade de uma cultura é algo muito mais complexo para Castanho, Moyano e Del Castillo (1997), pois os sistemas determinam a identidade de uma cultura e não a cultura em si.

Ao utilizar as mesmas referências que descreve sujeitos como pertencentes de um grupo, ao serem representados por um caráter pessoal, “não invocamos as

diferenças que existem dentro de ‘nós’ [do nosso grupo] que geram diversidade dentro dele, mas, pelo contrário, nós invocamos as semelhanças que nos aproximam” (CASTANHO; MOYANO; DEL CASTILLO, 1997, p. 238, tradução nossa).

[...] cada indivíduo tem uma versão específica de tudo que o rodeia, uma versão particular da cultura à qual dizemos que ele pertence (se é que se pode dizer de pertencimento a uma única cultura), essa versão aparece em seus comportamentos e pontos de vista particulares quando estes divergem do que parece ser padrão estabelecido no discurso homogeneizado (CASTANHO; MOYANO; DEL CASTILLO, 1997, p. 239, tradução nossa).

Para esses autores (2002) não é possível limitar como e onde tem início ou finaliza-se cada cultura, por isso “é necessário insistir em um conceito de cultura como algo difuso, inacabado e em constante movimento” (p. 234, tradução nossa).

Nesse sentido a cultura pode aproximar ou diferenciar os sujeitos, ela pode tanto ser utilizada para unir como para dividir. Isso porque o modo como percebemos os outros está relacionado à imagem que temos de cultura. Podemos considerar que a cultura se resume às formas culturais dominantes de um grupo social, o que pressupõe a não existência de diferenças; ou, que cultura é o resultado de diferentes traços culturais, em que todos os sujeitos integram o grupo e fazem parte de uma respectiva trajetória histórica e, portanto, são “continuadores de ‘outros’, porém semelhante a nós” (SACRISTÁN, 2002, p. 100, grifo do autor).

A diversidade está constituída pelas sociedades modernas, por isso a educação multicultural torna-se um desafio para docentes e discentes, um assunto que deve fazer parte das questões escolares.

O que se propõe é uma formação musical na escola que não perpetue preconceitos de modelos civilizatórios que, por vezes, são caracterizados por uma educação na sociedade ocidental que restringe a problematização da diversidade cultural.

A disciplina de Arte na escola não pode tratar o diferente como se fosse uma curiosidade exótica e/ou folclórica. Este tratamento intolerante reflete a posição de superioridade cultural que domina a sociedade ocidental e que é apresentada pelos meios de comunicação e pelas instituições familiares, religiosas, educacionais e de produção.

A escola precisa tratar o campo de referência folclórica brasileira com perspectiva de diversidade cultural. Nesse sentido, conceber que um sujeito esteja, exclusivamente, em uma única cultura ou grupo socialmente constituído, significa olhar apenas para um ponto de vista excepcional, isto é, uma monocultura; e esta não atende a ideia de diferentes grupos culturais simultâneos.

## FORMAÇÃO MÚSICAL E O RECONHECIMENTO

Diversos pesquisadores da América Latina (BATRES; GAINZA, 2015), discutem a formação musical na instituição escolar (AMATO, 2006; FONTEERRADA, 2008; PENNA, 2008; ILARI, 2013), isto é, como desenvolvê-la ou como garantir seu lugar no âmbito escolar. É fato que há no Brasil a ausência de formação musical nas escolas, propiciando assim, a carência de oportunidades dos estudantes de adquirirem ensino e aprendizagem nesta área. Mesmo sabendo que não é uma problemática apenas brasileira, temos outro agravante, que é a deficiência, ou quase a inexistência

de trabalhos desenvolvidos na área da cultura, ou projetos que busquem aprimorar talentos de discentes.

Segundo Rubinstein (1967), a manifestação de um talento musical está ligada a constituição de uma singularidade, isto é, da personalidade de cada um. Para o autor (1967), um talento não se revela por completo, mas sim por diferentes direções e perspectivas.

Para Winner (1996, p. 16), talento pode ser definido de forma composta: precocidade; insistência por se desvencilhar sozinho; e, sede pelo conhecimento. A definição de precocidade se configura no progresso rápido do aluno desenvolver uma área do saber. O se desvencilhar sozinho está na capacidade dos discentes serem autônomos, de buscarem por si mesmo aquilo que necessitam saber. E, a sede pelo saber conceitua-se pela combinação do interesse obsessivo em determinado domínio e da capacidade de aprender facilmente. Neste contexto, podem-se identificar sujeitos talentosos que sejam intérpretes ou compositores, assim como o processo e os resultados com as produções.

Com essa análise compreende-se que, se a formação musical fizesse parte do currículo das unidades escolares – nas diferentes etapas da Educação Básica – muitos estudantes estariam desenvolvendo seus talentos preciosos. Infelizmente, para que haja a formação musical na escola são necessários investimentos por parte do poder público, como: salas apropriadas; instrumentos musicais; formação de professores; mudanças curriculares etc.

Conforme Penna (2010) e Queiroz (2004, 2005), a música possui um elemento de caráter universal, e não uma linguagem universal – se fosse assim todo tipo de música teria o mesmo significado para os sujeitos –, por isso pode ser realizada de acordo com o momento da história de cada povo, de cada grupo. Apesar disso, ela sempre abrange, provoca e/ou afeta qualquer tipo de reação nos sujeitos.

Nesta conjuntura, se a música é um fenômeno histórico e sociocultural, consequentemente, o seu ensino e aprendizado também o são. Por isso, as aulas de música, ou o trabalho de Extensão Universitária em conjunto com a Educação Básica (escola de ensino integral) puderam ser compreendidos de diferentes maneiras, entre eles, um espaço de relacionamentos e de culturas que coexistiram, dividindo momentos de consensos e divergências. Foi nesse processo, mobilizado pelos mediadores e professores desta experiência – na criação de um grupo instrumental e nos três ateliês –, que houve possibilidade de experimentar a musicalidade, o conhecer a realidade dos estudantes e os reconhecer como sujeitos de um contexto sociocultural.

Alvares e Amarante (2016), também percebem a importância da diversidade na característica da vida humana, e compreendem que o reconhecimento, as leis, as organizações sociais, os méritos e deméritos existem de diferentes formas e contextos, o que, geralmente, não muda é o sujeito querer se diferenciar, isto é, não querer ser igual ao outro.

Quando se vivencia a música na escola, o reconhecimento pode estar contemplado pelo contexto teórico desses autores (ALVARES; AMARANTE, 2016) e pelo reconhecimento social em Honneth (2003) – com a perspectiva das três dimensões sociais (afetiva, jurídica e de estima social) –, visto que parte-se do pressuposto de que na formação musical, o sujeito pode não querer ser igual ao outro, mas compartilhar o respeito e reconhecimento deste outro.



Desta forma, os valores, as distinções culturais, os currículos, as literaturas da área de Educação Musical devem ser refletidos sobre a perspectiva da diversidade cultural. A aula de formação musical está sujeita as tensões culturais, visto que cada estudante compreende a música a partir de seus contextos históricos e significados, por isso escutar os discentes é prática que deve existir. Isso não implica em criar “musiquinhas” e “brincadeirinhas musicais” com a prerrogativa de que se está ouvindo os alunos, pois quando não há significado real para eles, os sentimentos convertem-se em desinteresses e descasos para com as aulas de música.

Considerar a diversidade cultural dos estudantes é trabalhar com situações que se aproximem o máximo possível das suas realidades. Para que isso ocorra, é fundamental que o processo educativo traga elementos argumentativos de maneira satisfatória. Reconhecer a vivência dos alunos não é esquecer o compromisso de ser educador, mas, sim de ampliar os seus conhecimentos musicais. A busca por um diálogo permanente entre a cultura do professor e dos alunos é o ponto de partida principal para esse trabalho pedagógico.

Infelizmente, a noção de diversidade, no espaço escolar, remete-se quase sempre às questões de gênero, etnia ou aos direitos de minorias como indígenas ou portadores de necessidades especiais. Entretanto, o reconhecimento do outro deve ultrapassar estas distinções, abarcando outras possibilidades de ser e viver, na diversidade de expressões culturais e artísticas, que vão desde o modo de expressar sentimentos até o de falar como eles acontecem no cotidiano. Constituem-se novas demandas que devem encontrar na escola uma possibilidade de expressão.

Nesse sentido, o respeito à diversidade deve produzir novas práticas, que não visem adequar, distanciar, corrigir, silenciar, marginalizar ou controlar o diferente (SKLIAR, 2003). Reconhecer o diferente como inteiramente diferente é reconhecer no estranhamento um importante aspecto pedagógico e se expor à dificuldade do diálogo, às tensões e desentendimentos por ele produzidos.

Durante muito tempo a escola foi encarada como local onde deveria prevalecer a homogeneidade cultural. Questões como direitos individuais, diferenças étnicas, de gênero, culturais ou sociais não eram objeto de atenção. Prevalecia na sala de aula a autoridade inquestionável do professor e na escola a autoridade do diretor. Tendendo a invisibilizar as diferenças, a cultura escolar se estabeleceu por meio de um jogo de pressupostos preconceituosos jamais explicitamente enunciados, mas carregados de violência simbólica cujo resultado era incutir em toda a comunidade escolar práticas sociais impregnadas de preconceitos.

Ignorando as diferenças, a escola tornou-se um dos sustentáculos da propagação dos preconceitos. O espaço escolar sempre foi elemento essencial dos processos sociais de estigmatização e discriminação que devem e podem ser combatidos em benefício de um ambiente mais respeitoso com relação à diversidade e aos direitos humanos.

A escola, pela sua própria história institucional, concebe a si mesma um lugar único, e, sua tarefa, sempre foi à homogeneização. A diversidade, na escola, aparece de forma bem delimitada e institucionalizada, representada pelos trabalhos sobre folclores e dias comemorativos de índio, negro, mulher, etc. Passados os dias e tarefas dedicados ao diferente, currículo e atividades retomam a normalidade da homogeneidade esperada. A diversidade apresenta-se, assim, como exceção e não como a própria condição da existência da cultura escolar.

Em contrapartida, a alteridade, tomada como respeito ao outro, ao diferente, o reconhecimento poderia constituir uma nova ética da escola, substituindo a concepção tradicional ao tratar a diversidade como direito. A concepção de diversidade, aqui exposta, pressupõe um processo de desnaturalização das igualdades por meio da constituição de novas práticas e da propagação de uma nova cultura escolar.

Valorizar os saberes dos alunos e considerá-los em termos curriculares é compreender que a sala de aula é um ambiente diverso. Conforme Souza Santos (2001), se sujeitos são constituídos no hibridismo, seria incoerente afirmar que existe uma cultura pura, principalmente, em trabalhos pedagógicos. Apesar disso, Nettl (1983), afirma que a música entendida como cultura, pode ser considerada como “universal” no que se refere à comunicação, ou a um grupo cultural que a utilize como meio de expressão e comunicação.

Durante a disciplina eletiva, utilizou-se como metodologia a participação em diferentes atividades, como: jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical, execução e criação; além das práticas instrumentais. Os conteúdos estavam relacionados aos contextos e as práticas de elementos constitutivos da música: altura, intensidade, timbre, melodia etc.; além do processo de criação e dos gêneros musicais.

Os conhecimentos trazidos pelos alunos trouxeram aos educadores adaptações e inserções necessárias à formação musical, visto que não houve conformidade de um único sistema cultural, e nem ausência de novas configurações da música e suas relações. Assim, não se julgou se existia uma melhor ou pior música ou melodia, mas como cada uma proporcionava uma aprendizagem musical.

Nesta perspectiva, os contextos históricos não foram apagados em sala de aula, mas a diversidade cultural ofereceu um espaço satisfatório para a música, com diversas estratégias de ensino. Segundo Penna (2010):

[...] a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como ‘viva’, em constante processo (PENNA, 2010, p. 93).

Segundo pressuposto assumido neste artigo, a Arte gera conhecimento, e a vivência artística gera a experiência estética. Essa experiência estética pressupõe opções que envolvem valores em constante interação com a sociedade e suas diferentes amostras culturais. Neste sentido, buscou-se durante o semestre todo, na formação musical, a participação de todos os discentes de forma espontânea, compartilhando suas concepções sobre musicalidade nos três ateliês propostos. Esses espaços, em ateliês, possibilitaram as falas; expressões; sentimentos etc. A disciplina eletiva proporcionou que discentes pensassem em suas práticas cotidianas de outras formas, por meio das linguagens musicais. O uso da produção artística se mostrou um recurso potente, dadas às múltiplas amostras de se fazer formação musical.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de reconhecimento social, conforme Honneth (2003), é fonte de angústia e sofrimento para estudantes que se encontram em posições desprivilegiadas e, por vezes, sem apoio de professores e educadores. Este é um tipo de violência

“da” escola (CHARLOT, 2002) que propicia desânimo, sentimento de desestímulo; de desalento, de desanimação ou de esmorecimento da vontade. Para alguns educadores é bastante perceptível que os educandos não se sintam parte da escola, isto é, estão dentro dela por obrigação.

Ao considerar os referenciais teóricos deste artigo como o reconhecimento social (HONNETH, 2003), os conceitos de diversidade cultural, e os aspectos do currículo na formação musical; compreende-se que a oferta da disciplina eletiva, a formação de um grupo instrumental, bem como os exercícios dos ateliês, constituíram uma interessante abordagem no auxílio das relações que se desenvolveram no dia a dia de uma escola pública, em um determinado período.

Por meio de vivências e práticas no ambiente escolar, estudantes construíram conhecimentos musicais e formas de recriá-lo de maneira continuada. Além da possibilidade de conhecerem alguns acervos culturais, os alunos perceberam as relações presentes no grupo instrumental, isto é, buscou-se o reconhecimento social.

Ao ser coerente com cada situação cultural e com os “múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música” (QUEIROZ, 2004, p. 104), o docente deve refletir sobre a música estar sendo ministrada em aulas, em processos de ensino e aprendizagem e, portanto, são metodologias de ensino não universais. Existem inúmeras possibilidades didático-metodológicas – sem descartar a variedade de conteúdos musicais –, por isso contemplar diferentes abordagens educacionais, com diferentes conteúdos, a fim de que ocorresse uma construção de conhecimento musical mais rica, ampla e consistente foi o resultado desta pesquisa-intervenção.

Concluiu-se que criar ou experimentar na formação musical, nos ateliês, tornou-se um espaço de sentir, interpretar, e assim, ocorrer o reconhecimento de si e dos outros. Estes movimentos e momentos, muitas vezes, são raros, mas tão necessários para ressignificar a aprendizagem na escola e para a melhoria das relações cotidianas em todo ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.
- AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, São Paulo, v. 12, p. 144 – 166, dezembro de 2006.
- ÁLVARES, T. S.; AMARANTE, P. (Orgs.). **Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação**. Curitiba: CRV, 2016.
- BATRES, E.; GAINZA, V. H. **La formación del educador musical latino-americano**. Guatemala: Avanti – FLADEM, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 24 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de arte**. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 01 out. 2018.
- CASTANHO, F. J. G.; MOYANO, R. A. P.; DEL CASTILLO, Á. M. La educación multicultural y el concepto de cultura. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 13, janeiro-abril. 1997. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.pdf> acesso em: maio de 2013.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez, 2002, p. 432-443.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

ILARI, B. **Música na infância e adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Intersaberes, 2013.

NASCENTE, R. M. M.; FERRARINI, M. C. L.; BRITO, M. P. Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças?. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NETTL, B. **The Study of ethnomusicology**: twenty-nine issues and concepts. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Orgs.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia general**. Trad. Sarolta Trowsky. México: Grijalbo, 1967.

RICOEUR, P. **Percorso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SACRISTÁN, G. J. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. In: \_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 99-144a.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, V. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** R.J. DPA, 2003.

TORRANCE, E. P. **Criatividade**: medidas, testes e avaliações. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1976.

VILA NOVA, S.. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 2000.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008 133p.