

# **SOBRE DIVERSIDADE MUSICAL E ESTUDOS DE MÚSICA – ANOTAÇÕES NO TRÂNSITO ENTRE ETNOMUSICOLOGIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA**

José Alberto Salgado  
Escola de Música, UFRJ  
PPGM-UFRJ, PPGM-UNIRIO  
INET-md, Universidade de Aveiro

**Resumo:** O ensaio reúne comentários da literatura e anotações de encontros acadêmicos e do cotidiano universitário, a fim de retomar o tema recorrente da diversidade em música. Para teorizar sobre diversidade em contexto educacional e trabalhar com suas implicações – éticas, estéticas, políticas, epistêmicas – argumenta-se que ele é inseparável de um fator de desigualdade social. Considera-se que, na atividade curricular, uma centralização em torno de poucos saberes e práticas é persistente e reproduz desigualdades na medida em que se excluem do estudo outros saberes e sensibilidades, outras histórias de prática sonora. Em caráter de introdução ao tema, e tendo em vista a leitura e análise com estudantes universitários de artes e humanidades, o texto faz referência a algumas ideias “clássicas” e contemporâneas, em etnomusicologia, assim como em debates sobre o trabalho educativo.

**Palavras-chaves:** diversidade musical; desigualdade social; música e educação pública brasileira

## **ON MUSIC DIVERSITY – NOTES BETWEEN ETHNOMUSICOLOGY AND PUBLIC EDUCATION**

**Abstract:** Comments from the literature, and notes on academic meetings and university routines are gathered in this brief appraisal of musical diversity as a recurring theme. Theorizing about diversity in the context of education, and working with its implications – ethical, aesthetic, political, epistemic – arguably involves its inseparability from social inequality. One considers that a centralization around a few forms of music knowledge and practices is persistent in the curriculum; this in turn reproduces inequalities, as other forms of knowledge and sensibilities, other histories of sonic practice are left aside. As an introduction to the theme, and aiming at analytic readings with university students in the Arts and Humanities, the essay makes reference to a few “classic” and contemporaneous ideas in the field of ethnomusicology as well as in debates on the work of education.

**Keywords:** musical diversity; social inequality; music in Brazilian public education

## PREÂMBULO

Tratar da noção de diversidade em relação às práticas de música logo traz uma dificuldade, a de se lidar com uma repetição de termos, pois é muito explícita a variedade de músicas no mundo – como repertório, como técnica, conjunto de valores, comportamentos, formas de organizar sua produção, distribuição, recepção. “Estudar música”, logicamente, envolveria estudá-la dentro dessa diversidade, como recorte(s) de um universo de produções humanas, e cuidando de não perder de vista esse todo, no campo do conhecimento<sup>26</sup>.

No entanto, não é apenas pela lógica de comunicação entre saberes ou pela ética de contemplar o Outro – o Rosto imediato do humano, segundo Lévinas (2004) – que se manifestam e se regulam as produções, os investimentos pessoais ou institucionais sobre a música como objeto de ensino, aprendizagem e pesquisa na educação formal. Os tratamentos que as diferentes músicas recebem em escolas do Ensino Básico e em cursos universitários, por exemplo, estão condicionados por uma história – de interesses, hábitos e lógicas, que tendem a centralizar os estudos em torno de poucas práticas que costumamos dizer “eurocêtricas” e que se prendem a uma história de colonização e dependência. Analisar ações e discursos que, por outro lado, propõem o parâmetro de diversidade como fundamento teórico e prático para se produzir e distribuir conhecimentos é, portanto, uma questão para pesquisas empíricas: o que tem sido feito? Que problemas encontramos?

Sempre situada numa história de relações entre pessoas, grupos e classes sociais, cada prática de “música” estará condicionada por relações de poder especificáveis e presentes em pequenos atos musicais – um ensaio, uma aula –, assim como em processos ampliados de sociedades, políticas, economias. Com isso, pode haver hierarquização, apagamento, desigualdades reproduzidas, preconceito,

seja na atividade interna às práticas ou nos modos de vê-las e estudá-las. Daí, talvez, uma justificativa para não descartarmos o tema da diversidade musical, e retornar a ele, atualizando dados, referências e reflexões – aqui com interesse direto no quadro da educação pública brasileira e em níveis de escola e universidade.

## UMA OBSERVAÇÃO RECENTE

No período de pouco mais que uma década, contando com políticas públicas de expansão e inclusão no Ensino Superior, múltiplos discursos e práticas musicais passaram a convergir para a universidade pública brasileira. Músicos-estudantes trouxeram – para salas de aula, auditórios e outros espaços institucionais – habilidades e referências ligadas, por exemplo, ao rap, ao choro, ao samba, ao forró, ao passo que novas e novos colegas, ingressando recentemente no Serviço Público, incorporam à atividade curricular instrumentos e saberes que antes ficavam excluídos, a despeito de sua representatividade na vida cultural do país. Teses, dissertações e monografias têm também retratado mais vivamente essa multiplicidade em níveis de graduação e pós-graduação, e nessas produções há presença acentuada das diferentes “vozes” e agências de sujeitos e grupos sociais diversos.

Sem exagerar no otimismo, pode-se notar aqui um papel destacado da etnomusicologia como área de conhecimento que impulsiona o reconhecimento e a análise de saberes e atos musicais antes “subalternizados” e um tanto “ocultados” na circulação acadêmica, segundo tendências de privilegiar repertórios e técnicas mais ligados ao contexto da música de concerto/erudita. Pode-se enxergar o papel da disciplina – caracterizada pelo diálogo constante com outros setores das ciências sociais, artes e humanidades – também na circulação entre a academia e setores mais amplos, no país.

<sup>26</sup> E tomando-se consciência de que ao usar a palavra “música” para denominar produções simbólicas tão distintas, tendemos a reduzir ao que é

Nesse sentido, é emblemática a organização da atividade denominada “Encontro de Saberes”, uma iniciativa de tipo extensionista, que, ao longo desses mesmos anos, já chega a ocorrer, em 2017, em 12 instituições públicas de ensino superior<sup>27</sup>. Sobre um desses encontros, ocorrido nos primeiros anos da iniciativa, o etnomusicólogo Carlos Sandroni relatou:

Faz algum tempo participei, na Escola de Música da UFMG, de um encontro em torno do congado mineiro, organizado pela etnomusicóloga Rosângela de Tugny. Um grupo de congado entrou, tocando e dançando, no belo prédio da escola. Mais tarde, seus integrantes participaram de um debate, junto com estudantes e pesquisadores. E os tocadores de caixa deram uma pequena aula prática para os estudantes universitários de percussão. Foi uma bela experiência de diálogo cultural. Tais iniciativas visam a ampliar visões, enriquecer concepções acerca do que seja “ser músico” e “apreciar música” (SANDRONI, 2012).

A citação indica posturas que prezam a diversidade musical no país e que – mais além de vê-la como coleção de curiosidades – prezam as trocas de conhecimento que ocorrem em tais situações de encontro com a alteridade. Ressalte-se também o contexto dessa publicação – uma coletânea de textos breves, escritos por estudiosos de áreas diversas no campo da música (v. JORDÃO et al., 2012). Destinada a profissionais do magistério e outras pessoas interessadas no ensino musical, pode-se caracterizá-la como mais um tipo de ação “intercomunidades”, conectando trabalho acadêmico, atividade profissional e pensamento crítico.

É, aproximadamente, nesse tom ou caráter que gostaria de situar este artigo. Pensando nas formas de

trabalho com música que transitam entre a universidade e outros espaços de educação, comento as contribuições de colegas ao tratamento prático e teórico da noção de diversidade e sublinho algumas possibilidades e problemas para sua abordagem em atividades de ensino, pesquisa e extensão com música.

## DIVERSIDADE CULTURAL X DESIGUALDADE SOCIAL

Tomando parte como autora na coletânea referida, Elizabeth Travassos (2012) situou o tema da diversidade cultural/musical em contexto mundial e contemporâneo, citando documentos públicos divulgados pelo governo brasileiro e pelo órgão das Nações Unidas que se encarrega de questões da educação e da cultura, a UNESCO<sup>28</sup>. Embora possamos notar certo exotismo e descompromisso entre os frequentes usos da palavra diversidade, esse não parece ser o caso de um documento ministerial que propunha orientações para as atividades de ensino no Brasil (aqui nos interessa, especialmente, a parte sobre Ensino de Artes) e a que Travassos referiu para problematizar o tema:

O Brasil incorporou, em suas políticas para a educação, as preocupações com a diversidade. Os Parâmetros Nacionais Curriculares retratam um País heterogêneo em termos étnicos e culturais, e desigual no que tange à distribuição da riqueza e ao acesso a bens e serviços que constituem os índices do desenvolvimento humano. O documento celebra a convivência pacífica dos diferentes grupos étnicos e culturais, ao mesmo tempo em que aponta os limites da democracia racial à brasileira (TRAVASSOS, 2012).

<sup>27</sup> Como informaram os professores José Jorge de Carvalho e Rosângela de Tugny, em mesa-redonda do VIII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), realizado em maio de 2017, no Rio de Janeiro.

<sup>28</sup> Ver nas referências, ao fim do texto, os documentos disponíveis na internet (BRASIL, 1997; UNESCO, s/d).

Em sua argumentação, a autora apontou para um dado que reconhecemos no cotidiano das cidades brasileiras: “há diversidade musical dentro e fora das escolas, dentro e fora da família, dentro e fora do País”. Mas concordar com a validade da premissa nem sempre leva à atenção necessária e à receptividade com relação a diferentes músicas; pois é forçoso reconhecer também que “algumas espécies de música monopolizam o prestígio, e as outras aparecem, ao seu lado, como não músicas, músicas menos complexas, menos valiosas”. As razões para essa visão hierarquizante, e mesmo excludente, se associam à história dos processos de colonização:

A música escrita europeia beneficiou-se, em sua irradiação planetária, do fato de ser a música dos colonizadores europeus e dos missionários cristãos, que instituíram seu ensino ignorando ou rejeitando a existência de inúmeras outras expressões musicais das populações locais. Foi o que aconteceu e acontece ainda no Brasil com as dos ameríndios, dos africanos e seus descendentes. Juntamente com os repertórios e instrumentos musicais europeus, foram beneficiadas certas maneiras de entender o que seja música, noções acerca da sua natureza e seu valor, noções de criação, autoria e tantas outras (TRAVASSOS, 2012).

Aproveitando o raciocínio da autora, podemos refletir sobre a extensão daquilo que deixamos de experimentar e considerar na música “do outro”, a cada encontro rápido com registros em áudio/vídeo ou fragmentos de obras, numa aula escolar ou via internet, por exemplo. Uma dificuldade com essas incidências de informação é que se misturam continuamente a outras, também rápidas e pouco desenvolvidas – especialmente via acesso informatizado –, se comparadas com o modelo de *experiência* que John Dewey caracterizou como um processo de duração sustentada, engajamento e superação de dificuldades, capaz de promover aprendizagem e transfor-

Também vem ao caso a conhecida proposta metodológica de um pioneiro na formação de pesquisadores em etnomusicologia, Mantle Hood, para quem seria indispensável a aprendizagem técnica, estética e extensiva de um sistema que se quisesse compreender, levando pesquisadores a incorporar esse conhecimento à sua formação musical anterior, e a manifestar assim uma “bimusicalidade” (HOOD, 1960).

O contato com uma prática musical que represente ao menos parcialmente uma diferença de cultura, uma alteridade, demanda tempo, atenção, receptividade, informação, para que se chegue a apreciá-la e compreendê-la com mais justeza, isto é, nos termos aproximados de sua construção social. A essas condições o modo etnográfico de pesquisa vem agregar a *interlocução com praticantes* como método de conhecimento (v. SALGADO, 2014; SALGADO *et al.*, 2014) e níveis variados de *participação* na prática – experimentando-se lidar com meios e formas de produção, construir instrumentos, tocar, cantar, dançar, junto a praticantes.

Tem-se buscado esse sentido geral em experiências educativas como os Encontros de Saberes, em episódios como aquele narrado acima, por Sandroni, e também em variadas propostas no campo da educação musical. Busca-se ir além de uma impressão simplista e de uma assimilação rápida do diverso/diferente ao que é conhecido/familiar:

O problema do programa do reconhecimento da diversidade é que ele facilmente sujeita todas as diferenças ao nosso modo de ver as coisas. Falamos de outras músicas e outras estéticas diante de cerimônias de indígenas e dos cultos afro-brasileiros porque, antes de mais nada, os constituímos como “músicas” para serem apreciadas esteticamente e, eventualmente, aprendidas e praticadas (TRAVASSOS, 2012).

Para Travassos, a “observação de outras pedagogias e outros modos de usar a produção de som” impli-

e pode nos levar a rever pressupostos de nossa atividade musical e pedagógica; e ressalta que “constituem a diversidade musical não somente repertórios e instrumentos, escalas e sistemas métricos” (TRAVASSOS, 2012), mas também um conjunto de visões sobre o mundo e a vida social.

As considerações feitas até aqui indicam uma convergência entre certos objetivos de educação musical contemporânea e de pesquisa etnomusicológica, pela ideia comum de que experimentar os contatos com a alteridade, com interesse em conhecer outras formas de vida musical, por assim dizer, é um tipo de ação com potencial para “enriquecer nossas concepções acerca do que seja “ser músico” e “apreciar música”, como também aponta Sandroni. Ao mesmo tempo, sabemos que discursos sobre diversidade podem mascarar desigualdades mais fundas na estrutura social, disfarçar relações cotidianas de poder que reproduzem atitudes de avaliar as músicas conforme a categorização socioeconômica de seus praticantes. Por essa razão, seria o caso de repensar a atenção e o tratamento que damos, por exemplo, a expressões (“músicas”) de grupos indígenas, de tradição afro-brasileira, de religiões diversas, de favelas, de zonas rurais e pequenas cidades do país. Quais recursos, quanto tempo e quais procedimentos dedicamos ao seu estudo?

Vejamos, agora, considerações sobre “ser músico”, sobre modos específicos de se realizar o trabalho com música e sobre como o parâmetro da “diversidade” pode moderar nosso exame dessas condições concretas.

## UM RECORTE DA DIVERSIDADE: SITUAÇÕES DE TRABALHAR COM MÚSICA

Desde o nível dos materiais<sup>29</sup>, a seleção e elaboração de sons que constituem a “matéria-prima” em cada prática musical passam por condicionamentos histórico-culturais

de técnica e estética, segundo padrões mais ou menos locais. Tal entendimento aparecia já em período anterior à constituição disciplinar da etnomusicologia, com o físico Alexander Ellis, que, ao mensurar diferenças de frequência (intervalos) entre sons produzidos por instrumentos de diversas origens, chegou à proposição de que “a escala musical não é apenas uma, não é natural, nem mesmo necessariamente fundamentada nas leis de constituição do som musical, (...) mas muito diversificada, muito artificial e muito caprichosa.” (ELLIS apud PINTO, 2006).

Essa mesma diversificação cultural das escalas poderá ser pensada como parte da base material e técnica, especificamente sonora, na organização de práticas musicais – um conceito operacional para a observação e análise do que diferentes grupos sociais produzem como “música”, como “som humanamente organizado” (Blacking, 1995). A história de uma disciplina como a etnomusicologia (e antes dela, a da musicologia comparada) começa por ações sistemáticas de registro, observação *in loco*, análise e teorização a partir do contato com essas diferentes práticas sociais do som. E a esse nível do material sonoro serão acrescentados – na trajetória dos estudos que buscam compreender a música do “outro” – mais níveis de análise, com atenção a padrões de comportamento (de quem faz, de quem ouve, de quem ensina os sons), de valoração estética, de conceituação e significação.

Em mais desdobramentos, outros ramos das ciências sociais e humanidades nos levam a considerar mais atentamente as relações de trabalho que se estabelecem em torno de “música”, e que organizam socialmente as suas diferentes práticas. Tais abordagens de pesquisa adquirem valor instrumental quando refletimos sobre os contextos cotidianos de nossa atuação profissional.

Por exemplo, se lançamos uma rápida vista sobre as situações de trabalho que mobilizam instrumentistas, numa cidade média ou grande brasileira, logo notamos a diversidade de papéis – um(a) instrumentista pode atuar como: membro de orquestras e grandes conjuntos; como

<sup>29</sup>Para o educador Keith Swanwick (1989, 1994, 2003), esse é o nível fundante da aprendizagem musical, em geral.

membro de conjuntos menores e independentes; em trabalhos avulsos (designados como cachês, *gigs*, *free-lancer* etc.); ou como solista. Multiplicando-se essas categorias básicas por uma gama de especialidades e funções sociais, de gêneros e estéticas musicais, temos o quadro muito amplo (e vago) de uma “diversidade” – que a experiência profissional direta ou as pesquisas qualitativas permitem descrever em traços e matizes mais definidos.

Em pesquisa sobre processos de profissionalização, realizada entre estudantes universitários de Música, foi aplicado (ao lado de outros procedimentos mais tipicamente etnográficos) um questionário, para apurar números e criar uma lista de formas de atuação musical fora do *campus* (SALGADO, 2005, cap. 6). Revelou-se que, dentre um total de 85 respondentes, 73 estudantes (cerca de 86%) mantinham atividade musical extracurricular, como integrantes de conjuntos ou em outros papéis de trabalho, delineando assim o que considere “um pequeno panorama da diversidade musical no Rio de Janeiro, desde os padrões organizacionais até as implicações estilísticas”. Havia relatos sobre participação em corais ou pequenos grupos vocais, orquestras, rodas de samba/choro, conjuntos de rock, pagode, jazz, bossa-nova, “música instrumental”, escolas de samba.<sup>30</sup> Outras atividades descritas também indicavam a multiplicidade de espaços e rotinas de atuação no campo musical, e incluíam:

atuação como integrante de conjunto musical  
ensino particular ou em cursos/instituições  
atuação como *free-lancer* (trabalhos avulsos)  
“músico de estúdio” (gravação)  
arranjo  
composição de trilhas (para teatro/  
vídeo/cinema/publicidade)  
composição de música eletrônica para dança  
técnica de som (show/gravação)  
direção musical (direção de espetáculo)  
produção musical (direção de estúdio)  
(SALGADO, 2005, p. 228)

Na prática docente posterior àquela pesquisa, sigo interessado em conhecer traços básicos da atividade extracurricular de músicos-estudantes – e as indicações de variedade, por conversas informais e levantamentos feitos em sala de aula, têm se mantido consistentes com o quadro anterior. Nada indica redução da diversidade, e aparecem novas modalidades de atuação – como a elaboração de materiais didáticos, o ensino em projetos de ONGs, o concerto e manutenção de instrumentos, a animação de festas e a regência de coros, entre outras.

Na formação universitária de musicistas, professores e pesquisadores de música, a problematização da “diversidade” aparece assim como postura “realista” para tratar da complexidade na produção de músicas. Nelas, sempre há particularidade em mais de um plano – material, expressivo, formal, comportamental; econômico, político – a apreender, apreciar, discutir. Lado a lado, estão em jogo a aquisição de habilidades para atuar profissionalmente em múltiplas frentes e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre condições e possibilidades do trabalho – mesmo quando consideramos a “diversidade” nesse âmbito mais restrito, de “mundo do trabalho” e de relações com a “alteridade mínima” (PEIRANO, 2006).

## TRÊS SITUAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Quando refletimos sobre as situações concretas de “aulas de música” não é difícil perceber que encontros com a diferença sociocultural estão muito presentes nas rotinas de uma instituição e chegam a ser uma constante desse trabalho, na universidade como em outros espaços de ensino, pesquisa e aprendizagem. Com frequência, a diferença não é exclusivamente estética, nem uma questão de gosto entre iguais; como já foi apontado, pode ter relação direta com desigualdades sociais. Tensões e conflitos latentes podem vir à tona na relação educativa,

<sup>30</sup> Dentre outras pesquisas sobre a diversidade de atuação de estudantes da mesma instituição, em período anterior, v. TRAVASSOS, 1999.

o que demanda atenção constante no encaminhamento de metodologias.

Três situações distintas de ensino são narradas a seguir, no intuito de convidar à reflexão sobre mais casos e pensar como os caminhos de encontro entre diferentes práticas e seus praticantes (mestres tradicionais, professores, aprendizes, estudantes, artistas) têm sido percorridos de acordo com variadas propostas metodológicas.

**Situação 1** – Podemos entrever uma delas no relato do educador Keith Swanwick (2003) sobre a experiência conduzida por um colega, em uma escola de Papua, Nova Guiné. Naquele caso, tratava-se de conhecer um tipo de música praticado em outra aldeia – distanciada, em mais de um aspecto, das crianças que frequentavam a escola. O processo de ensino e aprendizagem começou pela construção de um instrumento específico, com a manipulação dos materiais necessários (varetas de um tipo de bambu) e dos sons que se podiam obter. Em seguida, vieram a improvisação e a composição de pequenas peças pelos estudantes, apresentadas depois entre os colegas. E em momento subsequente, veio a escuta de gravações da música feita pelos habitantes da outra localidade, que tinham uma tradição própria naquela prática instrumental. Este ato de audição e apreciação comparada, acompanhado de manifestações de alegria e surpresa, vinha concluir – à maneira da “culminância” projetada por Dewey – uma aprendizagem em vários níveis, de materiais, técnica e expressão, criação e valoração.

Em adição ao relato, Swanwick tem comentado (em seus trabalhos de “workshop”) que entre aquelas duas populações havia antagonismo e conflito. Assim, em vez de apresentar primeiro “dados históricos” sobre a comunidade rival, o professor local optou pela estratégia de experiência direta com os materiais sonoros e com criação, para depois colocar em relação às produções de dois grupos diferentes e distanciados. O que se

fez ali em termos de “contextualização” não se colocou, portanto, como preparação/obstáculo ao contato inicial; caso contrário, preconceitos locais a respeito dos “outros” poderiam ter impedido certos resultados, incluindo certa mudança, eticamente relevante, na maneira de compreender os vizinhos.

**Situação 2** – Em cursos que leciono na EM-UFRJ, desde 2005, tenho tratado de incorporar os saberes musicais dos estudantes e suas afiliações estéticas (SLOBIN, 1993) aos programas de curso, especialmente nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Música. Ao longo das aulas, esses saberes e gostos vão emergindo, continuamente, em três planos básicos de gestão dialógica:

- a) na apreciação coletiva de registros (áudio/vídeo) das atividades musicais de estudantes. As gravações são postadas na internet e compartilhadas entre a turma;
- b) em arranjos e composições de estudantes – construídos em pequenos conjuntos, registrados em partitura ou outra forma de notação, e realizados em sala de aula. Nesse módulo de atividade, as criações se relacionam explicitamente com a reinterpretação dos temas de metodologia enfocados na literatura do curso<sup>31</sup>; e
- c) na elaboração de planos de aula e de curso que as/os estudantes criam, durante sua formação didática – já como identificação e apropriação consciente de objetivos, conteúdos, atividades, recursos.

A experiência nos cursos de Licenciatura, desse modo, pode operar como introdução à experiência que os licenciandos terão em seguida com seu trabalho de ensino de música nas escolas e outros espaços de atuação profissional, onde encontrarão outros saberes, gostos e expectativas a respeito de “música”. Esse encontro com a alteridade do gosto e das habilidades musicais será uma espécie de constante no trabalho docente<sup>32</sup>, conforme atestam numerosas reflexões no *corpus* de publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Nessas publicações, como em outros espaços e canais de

<sup>31</sup> Uma análise dessa metodologia está publicada nos Anais do Encontro Regional Sudeste, da ABEM (SALGADO, 2016)

<sup>32</sup> Note-se que o “outro” pode estar próximo, vizinho; ou situado numa distância/alteridade “radical” (v. PEIRANO, 2006); ou em qualquer ponto intermédio, de uma geografia física ou simbólica.

discussão sobre o trabalho educativo, contamos com um lastro crescente de relatos sobre pedagogias que encampam as diferenças, trabalhando-se *com* elas, em vez de se reforçar uma determinação unilateral de repertórios e conhecimentos a trabalhar no currículo.

**Situação 3** – Um relato que ilustra esse tipo foi feito, recentemente, pelo prof. José Carlos Teixeira, em encontro promovido por projeto de pesquisa na EM-UFRJ<sup>11</sup>. Tomando por premissa que “conflitos fazem parte do cotidiano escolar”, com disputas sempre presentes, o professor resolveu “assumir o conflito como condição de produção do conhecimento, já que não se pode esperar por sua superação para começar a trabalhar”. E relatou-nos um processo que teve momentos de insucesso, e que o levaram a remodelar a metodologia de ensino, aproximando-a de uma pesquisa-ação.

Ao constatar que “todos (os alunos da escola) usavam celular para ouvir música”, o professor propôs que os alunos montassem uma equipe de som para atuar no recreio. Passou então a considerar aquela atividade como um “tempo de emergência dos conteúdos para a aula”, com que se viabilizava um levantamento e reconhecimento de saberes e recursos presentes entre os estudantes. A partir dali, a organização e a avaliação da performance de uma pequena equipe de som “passaram pela aula de música”, constituindo o processo educativo.

## CONCLUINDO

Em meio à sua multiplicidade de “formas de vida” – como Wittgenstein se referiu aos muitos jogos de linguagem socialmente praticados – a “música” não é feita ou ouvida com os mesmos sentidos e valores, em cada uma das situações em que é realizada. Há sempre relações históricas que condicionam as práticas de fazer e de estudar música. E, portanto, as questões relativas à diversidade musical, com a concretude de cada conjunto

de saberes e valores, e com os direitos de seus praticantes, se recolocam continuamente para quem ensina, estuda, pesquisa – especialmente onde houver desigualdade social e reprodução de preconceitos, e onde se tratar de educação pública.

O estudo da música (ou de qualquer matéria) na educação formal não pode ser suficiente para solucionar problemas de desigualdade social, mas acredita-se – é uma crença bastante compartilhada entre educadores(as) – que pode ser coadjuvante de políticas públicas de democratização, na medida em que aquele estudo leve à manifestação e reconhecimento de técnicas, sensibilidades e visões de mundo diversas. Para além do domínio sonoro ou parcialmente por meio dele, acredita-se que práticas de “soar” e se fazer ouvir, como parte legítima da pluralidade, têm acompanhado a construção de direitos democráticos para sujeitos e comunidades (v. PRASS, 2009; TUGNY, 2014) – construção que se negocia em meio à emergência do dissenso e do conflito em sociedades desiguais (v. CHAUI, 2000).

A existência de diferenças importantes – do que “música” significa, do que se propõe e do que se pode fazer com ela – demanda avaliação constante dos trabalhos de ensinar, pesquisar, estudar. Da maneira como a vejo, a sala de aula em escola ou universidade pública funciona como espécie de microcosmo social, sempre com a presença de uma diversidade musical (em escala reduzida, mas evidente). Não é sem dificuldade que nós, participantes, encontramos “pontes” para realizar produções mais ou menos coletivas. Por exemplo, para realizar com níveis suficientes de engajamento as tarefas de compor, ensaiar, ou analisar e discutir um texto, os resultados parecem variar na medida em que se mobiliza a escuta, consideração, persistência, paciência, negociação com “o outro” – como reconheceu uma licencianda da UFRJ (v. SALGADO, 2016). Assim, é possível supor que os estudos de música operam também como experiência ética e política, na medida em que se lida com diversidade e

<sup>11</sup> Realizado em 6 de dezembro de 2016, na série “Rodas para pensar”, que integra o projeto de pesquisa “Práticas de interlocução e registro etnográfico sobre o trabalho com música”, coordenado por José Alberto Salgado e Frederico Barros, junto ao PPGM-UFRJ.

alteridade, desde uma esfera menor no âmbito social.

Por fim, gostaria de sublinhar duas questões, para descrição, análise e avaliação dos atos educativos e musicais que tragam qualquer sinal de alteridade/diferença/diversidade/desigualdade. A primeira questão retoma três categorias básicas de Alan Merriam (1964) para o estudo da "música": como, exatamente, estamos lidando com "sons, conceitos e comportamentos" nas ocasiões de encontro e experiência com diferentes músicas, nos espaços públicos da educação? Quais recursos, quanto tempo e quais procedimentos dedicamos ao seu estudo?

## REFERÊNCIAS

BLACKING, John. *Music, Culture & Experience: selected papers of John Blacking*. Reginald Byron (ed). Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. In: CHAUÍ, Marilena, *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 1980 [1934].

HOOD, Mantle. The challenge of bimusicality. *Ethnomusicology*, vol.4, n.2, p.55-59, 1960.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós – Ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PEIRANO, Mariza G. S. *A teoria vivida – e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PINTO, Tiago de Oliveira. Cem anos de etnomusicologia e a 'era fonográfica' da disciplina no Brasil. In: *Anais do II Encontro da ABET*, pp.103-124. Salvador: CNPq/Contexto, 2004.

PRASS, Luciana. *Maçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas no sul do Brasil*. (Tese de doutoramento). PPGM-UFRGS, 2009.

SALGADO, José Alberto. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2005.

\_\_\_\_\_. Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música. *El oído pensante*, vol. 2, n.2, 2014.

\_\_\_\_\_. Construção de repertórios por estudantes de Licenciatura em Música – reflexões sobre uma atividade universitária. In: *Anais do X Encontro Regional Sudeste da ABEM*, 2016.

SALGADO, José Alberto; ERTHAL, Júlio; PERES, Leonardo R.; GANC, David; GREGORY, Jonathan A. Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música. *Debates* 12, 2014.

SANDRONI, Carlos. Identidade e diversidade na educação musical. In: JORDÃO, Gisele et al. (org.) *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados: Comunicações, 2012.

SILVEIRA, Monalisa; SIMÕES, Áquila; SALGADO José Alberto. Para compreender o trabalho de quem

ensina música – práticas de interlocução e registro em processos de pesquisa. Comunicado ao Colóquio de Pesquisa do PPGM-UFRJ, 2016.

SLOBIN, Mark. *Subcultural Sounds: Micromusics of the West*. Hanover: Wesleyan University Press, 1993.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. *Musical Knowledge – intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TRAVASSOS, Elizabeth. Diversidade musical e desigualdade social. In: JORDÃO, Gisele et al. (org.) *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

\_\_\_\_\_. Redesenhando as fronteiras do gosto: Estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, UFRGS, p.119-144, 1999.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *Música e Cultura*, 2014.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/international-instruments-dt/#c154809>

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/legal-instruments/>