

# EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DE JOVENS INDÍGENAS

*Mara Pereira da Silva (UFT)\**

## RESUMO

O ensino e aprendizagem em música de jovens indígenas no espaço escolar ainda é algo incipiente na área da Educação Musical. Neste artigo será apresentado um recorte de pesquisa concluída que teve como objetivo investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) constituem suas experiências musicais. O referencial teórico o qual denomino conceitos operativos da pesquisa foi desenvolvido na área de Educação Escolar Indígena. A metodologia utilizada consiste na abordagem autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). A técnica de pesquisa incidiu na entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). Os resultados da pesquisa apontaram que seus colaboradores querem conhecer outras culturas, aprender outras músicas. E nesse jeito de aprender estão abertos tanto para aprendizagens de códigos musicais escritos, quanto à transmissão musical pela oralidade. Processos esses que nos ajudam a pensar em uma educação musical escolar indígena intercultural, cujos aspectos relacionados a como fazer, como ensinar e como aprender estão em constante diálogo e promovendo valores advindos de campos filosóficos, antropológicos e sociológicos.

**Palavras-chave:** Educação musical. Mídias. Pesquisa autobiográfica.

## ABSTRACT

### MUSICAL EXPERIENCES IN THE SCHOOL SPACE: NARRATIVES OF INDIGENOUS YOUTHS

The teaching and learning in music of indigenous young people in the school space is still incipient in the area of Music Education. This article will present a research completed that aimed to investigate the ways in which young indigenous people from the Federal Institute of Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) constitute their musical experiences. The theoretical framework that I call operational concepts of the research was developed in the area of Indigenous School Education. The methodology used is the autobiographical approach (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). The research technique focused on the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). The research results pointed out that the research collaborators want to know other cultures, to learn other songs. And in this way of learning they are open both to learnings of written musical codes, and to musical transmission through orality. These processes help us to think of an intercultural indigenous school music education, whose aspects related to how to do, how to teach, how to learn, are in constant dialogue and promoting values coming from philosophical, anthropological and sociological fields.

**Keywords:** Music education. Media. Autobiographical inquiry.

---

\* Mestre em Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora de Música no Curso de Educação do Campo - Artes Visuais e Música, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC/UFT). E-mail: maramusic.uft@uft.edu.br

## RESUMEN

### EXPERIENCIAS MUSICALES EN LA ESCUELA: NARRATIVAS DE JÓVENES INDIGENAS

La enseñanza y el aprendizaje entre la música india joven en las escuelas es todavía algo nuevo en el campo de la educación musical. En este artículo se va a presentar un recorte de investigación terminada cuyo objetivo fue investigar las formas en que los jóvenes indígenas del Instituto Federal de Pará-IFPA Campus rural Marabá (IFPA/CRMB) constituyen sus experiencias musicales. El marco teórico que llamo conceptos operacionales de la investigación se desarrolló en el área de la educación indígena. La metodología utilizada es el enfoque autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). La técnica de investigación se centró en la entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). Los resultados del estudio mostraron que sus empleados investigación quieren conocer otras culturas, aprender otras canciones. Y esta manera de aprender están abiertas tanto para los códigos escritos aprendizaje musical, como la música difundida por la oralidad. Estos procesos que nos ayudan a pensar de una educación musical escolar indígena intercultural, cuyos aspectos relacionados con cómo hacer, cómo enseñar y cómo aprender, están en constante diálogo y la promoción de los valores derivados de los campos filosóficos, antropológicos y sociológicos.

**Palabras clave:** Educación musical. Los medios de comunicación. La investigación autobiográfica.

## 1 Introdução e contexto

O artigo se refere a um recorte de pesquisa concluída, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), que teve como objetivo geral investigar nas histórias de vida dos jovens indígenas, estudantes do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) que frequentam o Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, os modos como eles constituem suas experiências musicais. Essa turma é formada especificamente por indígenas e foi o grupo que me provocou algumas interrogações quanto a minha forma de atuar.

Localizado no município de Marabá, Pará, na BR-155, sentido Eldorado dos Carajás, próximo o Assentamento 26 de Março, distante da cidade de Marabá aproximadamente 28km, o IFPA/CRMB é uma escola pública, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que surge com a proposta de atender os povos do campo, levando em consideração as especificidades destes sujeitos nos âmbitos cultural, social, ambiental e econômico.

O IFPA/CRMB surgiu a partir das mobilizações e organizações das lutas camponesas por reforma agrária no sul e sudeste do Pará. Dessa luta brotou, como resultado, o estabelecimento de aproximadamente 500 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, implementando-se, assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com cursos em todos os níveis e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltados para assentados do sudeste paraense. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Rural de Marabá (CRMB) foi construído coletivamente pelos mais variados povos do sul e sudeste do Pará, em um diálogo com comunidades indígenas e instituições que realizam trabalhos com aldeias do sudeste paraense em consonância com a esfera do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010).

A proposta pedagógica que norteia o CRMB consiste em trabalhar com a educação do campo. Conforme Munarim (2006), a educação do campo é fruto dos movimentos sociais em forma de expe-

riências de educação popular, na qual se reivindica uma escola pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado.

Os povos do campo atendidos no IFPA/CRMB são “[...] **prioritariamente jovens**, compreendidos como agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, **indígenas**, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados” (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010, p. 26, grifo nosso).

Uma vez que o IFPA/CRMB foi instituído para atender os povos do campo, essa instituição recebeu uma demanda das populações indígenas solicitando a implantação de cursos em consonância com os objetivos e projetos específicos dessas populações. Como resposta a essa demanda, através da oferta de vagas no Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, a escola tem como proposta desenvolver uma educação escolar indígena que atenda as legislações que regem esse tipo de educação.

De acordo com o PPP/CRMB, o *campus* deverá desenvolver uma política de educação escolar indígena, com prioridade para a oferta de cursos técnicos integrados, assumindo a educação intercultural como um dos seus princípios político-pedagógicos (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010). A perspectiva intercultural, também denominada por Candau (2008) de multiculturalismo interativo, é explicitada pela autora como a “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articule políticas de igualdade com políticas de identidades” (CANDAU, 2008, p. 51). Aprende-se desta afirmação que para um avanço em edificações de sociedades que desenvolvam a interculturalidade é preciso que exista uma troca entre as diferentes culturas de forma que nenhuma delas seja vista como superior ou inferior à outra. Essa sociedade mais justa pode e deve ser construída de diversas maneiras, envolvendo a participação de todos.

Os colaboradores da pesquisa foram sete, cujas idades variam entre 19 e 25 anos, que decidiram serem identificados nessa pesquisa pelos seguintes pseudônimos: Ararandewa, Trocará, Barreirinha, Parkatejê, e dois por Guajajara. Então para diferenciar, tomei a liberdade de identificá-los por Guajajara I e Guajajara II. Um dos colaboradores

preferiu ser identificado por seu próprio nome, André Atikum.

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos desta pesquisa, comungam do pensamento de Delory-Momberger (2008, 2012). Ao estabelecer aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é. Assim, a partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. Delory-Momberger (2012, p. 524) afirma que “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

De acordo com a autora, qualquer que seja o quadro ou o campo de estudo mobilizado, a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento X de sua existência e de sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012). Portanto, ao narrar-se, o sujeito está compondo sua própria história, à sua maneira, com sua linguagem e visão de mundo (ABRAHÃO, 2012).

De acordo com Elizeu Souza (2007), as pesquisas como fontes autobiográficas conferem um estatuto teórico-metodológico para uma compreensão das práticas educativas e escolares. Assim, as narrativas de alunos indígenas do CRMB se inscrevem numa perspectiva da educação musical escolar indígena.

A pesquisa autobiográfica consiste em compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história (GAULKE, 2013). Portanto, dar possibilidades de enxergarem as histórias de vida de jovens indígenas, justificável pelos sujeitos, objetos da pesquisa, nos leva a compreender as problemáticas existentes, neste caso, na educação musical escolar indígena. No caso da educação musical, “[...] a pesquisa autobiográfica em educação musical se inscreve na condição humana de um sujeito que conta, por meio de sua relação com música, o que ele é, ou poderá vir a ser” (ABREU,

2014, p. 75). Portanto, ao contar suas experiências musicais, os colaboradores desta pesquisa narram os sentidos e significados que a música teve, tem e poderá ter em suas vidas.

A técnica de pesquisa incidu na entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011, 2013). A entrevista narrativa tem como premissa estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. O sujeito fica livre para falar espontaneamente sobre determinada temática apresentada pelo pesquisador. No caso dessa pesquisa foi sobre experiências musicais.

Ao desenvolver o processo de entrevista, fui percebendo que os colaboradores da pesquisa traziam em seus relatos elementos relacionados tanto à sua individualidade quanto ao seu contexto cultural, comprovando que a “[...] composição da própria história segue parâmetros sociais, da cultura regional, mostrando o quanto os desejos e vontades dos outros são incorporados nos do sujeito narrador” (ABRAHÃO, 2012, p. 59).

Ao fazer análises coletadas por meio das entrevistas narrativas, parti da ideia de encadear passos para esse tipo de análise (SCHÜTZE, 2013). A partir desses relatos organizados e encadeados em forma de acontecimentos, procurei interpretar e compreender os modos que esses colaboradores constituem suas experiências musicais. Para facilitar o processo de ordenamento dos acontecimentos das narrativas individuais, dividi as entrevistas em três eixos narrativos: música na aldeia, música em outros espaços formativos e música no IFPA/CRMB. Destaco neste artigo parte das análises, mais especificamente o terceiro eixo, denominado Música no IFPA/CRMB.

### **Narrativas de experiências musicais de jovens indígenas (NEMJI) no IFPA/CRMB**

Para que o pesquisador seja o mais fiel possível às interpretações do colaborador, é necessário que o investigador obtenha um conhecimento bastante preciso do campo empírico e dos contextos observados para, assim, apreender, apreender e compreender as biografias individuais (DELORY-MOMBERGER, 2012). Jovchelovitch e Bauer

(2002) entendem que compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como todo.

O sentimento de pertença dos colaboradores da pesquisa foi o mote do desencadeamento das narrativas. Para eles, é preciso ser de algum lugar, fazer parte de uma história. É preciso ter um tempo para que a experiência aconteça, pois a temporalidade é uma dimensão constituinte da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012). E essa experiência humana é desencadeada dentro de um espaço onde se desenrolam os acontecimentos da vida. E esses acontecimentos ganharam forças nas narrativas dos colaboradores em suas histórias de experiências musicais.

O fato de o IFPA/CRMB ter professor de música concursado para atuar na disciplina Artes e Cultura configura-o, portanto, como um espaço de ensino e aprendizagem musical. Ao adentrarem no espaço escolar do IFPA/CRMB, os jovens indígenas têm como compromisso devolverem às suas comunidades os conhecimentos adquiridos no espaço escolar, ressignificando-os nesse processo de transmissão. O aluno indígena, ao se inserir no CRMB, tem consciência do seu papel perante a sua comunidade, ou seja, o que se aprende na escola deve ser devolvido à comunidade para que haja uma ressignificação dos conhecimentos locais (CLANCLINI, 2008). No caso da música não é diferente, os jovens colaboradores da pesquisa contam sobre o que pensam da escola como um local que tem o compromisso de incentivá-los na manutenção das práticas culturais de suas aldeias, bem como trabalhar com outras culturas como a do não índio para que, assim, os estudantes possam ampliar conhecimentos. Essa visão sobre o papel da disciplina Artes e Cultura, no IFPA/CRMB, é entendida por Ararandewa da seguinte maneira:

Aqui no IFPA, no nosso curso tem a Disciplina de Artes e Culturas que visa isso também, que é incentivar nós enquanto povos indígenas a recuperar a nossa cultura em relação à música, o significado da música. E também visa ensinar, passar parte do conhecimento da música do não índio pra nós enquanto povos indígenas. Porque nós já estamos na música, aprendendo na aula de teclado, aprendendo a tocar teclado, aprendendo a tocar violão. Isso é muito

importante pra nós, porque nós já temos indígenas, não da minha tribo, mas de outras tribos, que sabem tocar esses instrumentos. Nós temos aldeias que tem banda de música, músicas evangélicas, temos Brô MC's do povo Guarany kaiwa, que também tem uma banda de Hip Hop, rap na verdade, rap protestante. E outros cantores também, que são indígenas e que cantam vários ritmos de música como forró, sertanejo, entre outros.

Na visão do colaborador, a escola tem a responsabilidade de promover novos conhecimentos sistematizados, mas também tem o compromisso de “recuperar” culturas musicais. As palavras de Ararandewa remetem à escola como um espaço que potencializa as práticas culturais tanto na escola como nas aldeias. No caso desses colaboradores do sudeste do Pará, que é uma região marcada pela luta da terra e a implantação dos grandes projetos do governo, em que as ameaças são constantes, tanto nos aspectos sociais, como econômicos, ambientais e culturais, o colaborador atribui à escola a tarefa de criar meios para valorizar suas culturas. Além disso, o colaborador parece evidenciar políticas afirmativas da educação escolar indígena que têm como objetivo “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas” (BRASIL, 1996). Tratando-se da Educação Musical, neste caso educação musical escolar indígena (EMEI), as culturas musicais não podem ser excluídas desse processo de recuperação e reafirmação das identidades musicais desses povos. Por isso, cabe à EMEI mais esse compromisso para que esse processo aconteça.

Ararandewa conta que a música do não índio é ressignificada na aldeia, tomando novos modos de fazerem música em grupos como: MC's, grupos de rap, bandas evangélicas. Esses grupos têm se apropriado de diferentes gêneros e estilos musicais. Isso já é uma prática constante entre os jovens indígenas. Contudo, é na escola que os significados, os códigos musicais, a reflexão sobre os conhecimentos musicais e a prática de instrumentos musicais organizadas, sistematizadas dentro do contexto “aula” parecem ser o diferencial que Ararandewa acredita ser o papel da escola. Os conhecimentos sistematizados remetem aos direitos dos povos indígenas que constam no parágrafo II LDB, sobre a

necessidade de obter “[...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (BRASIL, 1996). Ararandewa, ao expressar que o papel da disciplina Artes e Cultura é “passar parte do conhecimento da música do não índio”, deixa claro que a educação intercultural é um dos princípios pedagógicos da Educação Escolar indígena proposta pelo CRMB. Em seu relato, o colaborador mostra valorizar a inter-relação de culturas musicais diversificadas, ou seja, do índio e do não índio, dando significados à cultura do outro, como o aprendizado dos instrumentos musicais do não índio, quando explana: “[...] porque nós já estamos na música, aprendendo na aula de teclado, aprendendo a tocar teclado, aprendendo a tocar violão”. O colaborador anuncia valores de fundo, como bem esclarece Schütze (2013), de que essa relação musical que ocorre na escola na perspectiva de recuperar a cultura musical de seus povos não isola nem exclui a cultura musical do outro. Segundo Swanwick (2003), quando o ser humano se expõe a outras culturas, esse processo acaba ajudando a compreender a sua própria cultura. Neste sentido, a fala de Ararandewa remete à importância da troca cultural, sendo a escola um espaço educativo para as transformações dos valores, neste caso valores musicais. Ao falar da música na escola, Ararandewa nos lembra da pergunta feita pelo compositor e professor de música Murray Schafer (2011, p. 296): “o que deve ser ensinado?”, referindo-se à educação musical. Para o autor, a música de outras culturas deve ser estudada e o educador comete falhas quando não amplia o repertório do aluno. Segundo Schafer (2011), interessa que jovens façam suas próprias músicas, seguindo suas intenções, conforme acharem melhor, pois por muito tempo permaneceu a ideia de que estudar música seria conhecer a história da música ocidental. No caso de Ararandewa, suas intenções em aprender a música do não índio, conhecer outras culturas musicais e outros ritmos como o forró e o sertanejo estão voltadas para possibilidades de praticá-los em grupos musicais com jovens de sua aldeia, como já acontece com outros jovens indígenas, como é o caso do grupo de rap Brô MC's. Ainda tratando das aulas de Artes e Culturas, Ararandewa aborda a necessidade de usar esse espaço da aula

para “entender o que é a música do não índio”. O colaborador demonstra vontade e necessidade de familiarizar-se com a música do outro, de forma que não lhe causa impactos, nenhum tipo de estranhamento se deparar com o que é diferente de sua cultura musical. Assim narrou Ararandewa:

E aqui [escola], a gente busca entender o que é a música do não índio, e tentar assimilar isso, e levar também conhecimento para nossa comunidade, do não índio. O nosso papel aqui enquanto estudantes do curso técnico em agroecologia é buscar conhecimento aqui, levar pra nossa aldeia e repassar para os que estão lá. Eles têm uma fé muito grande em cima de nós que é pra gente estar buscando esse conhecimento. Por exemplo, a aula de violão a gente está aprendendo a tocar. A gente pode muito bem estar comprando instrumentos e estar levando pra lá [aldeia] pra estar ensinando para os nossos parentes que estão lá, aula de teclado e outros instrumentos também.

A sequência narrativa apresentada na exposição de Ararandewa lembra o que Schütze (2013) nos ensina sobre uma forma de fazer análise narrativa. Segundo o autor, ao abstrair o conteúdo não indexado, o pesquisador deve observar não só o que está sendo narrado, mas como a narrativa está sendo construída. Dessa maneira, o pesquisador olha para o todo da história que está sendo narrada, observando a sequência da etapa narrada (SCHÜTZE, 2013). Tomando as premissas de Schütze (2013) e a fala acima de Ararandewa, é possível ver na sequência narrativa do colaborador a construção de sua ideia e argumentos. O colaborador fala da escola como um local para “entender”, “assimilar”, “levar o conhecimento” à sua comunidade. Esse esquema de ação apresentado na sequência narrativa de Ararandewa afirma aquilo que Delory Momberger (2012, p. 533) diz sobre a “[...] atitude que adotam de forma recorrente na sua relação com as situações, com os acontecimentos, e na forma como agem e reagem”. Essa forma como Ararandewa organizou o seu relato mostra os “interesses culturais e profissionais. E cada um desses interesses é objeto de uma exploração prévia antes de ser progressivamente afastado em favor do último interesse retido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). As palavras de Delory-Momberger nos ajudam a pensar nos interesses culturais e profissionais

de Ararandewa, que são culturalmente apreender a música do não índio para assimilar, ou seja, “[...] incorporar novos conhecimentos e experiências ou informações à estrutura intelectual” da pessoa (LAKOMY, 2008, p. 33). Uma vez apreendidos e incorporados novos conhecimentos dentro de uma estrutura intelectual, Ararandewa progride na sequência de ações para aquilo que, de fato, ele tem como interesse retido, que é desempenhar o papel de alguém comprometido em buscar conhecimentos musicais e repassa-los aos membros de sua comunidade, incentivando a aquisição de instrumentos musicais “pra estar ensinando para os nossos parentes que estão lá, aula de teclado e outros instrumentos também”. Essa sequência de ações explicitadas na narrativa de Ararandewa mostra que há várias sequências de ações para se chegar progressivamente àquela que quer reter, isto é, ensinar música. Para que isso aconteça, Ararandewa organiza uma sequência de ações que envolve um “[...] agir estratégico, progressivo, arriscado, expectativo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). Esse esquema de ação aparece no relato do colaborador na forma que ele expressa como obter meios para alcançar o seu objetivo, que é ensinar música. Para que esse objetivo seja alcançado, o colaborador narra um agir progressivo, explorando dentro da escola as possibilidades de entender e assimilar a música do não índio. Em um esquema de ação arriscado, o colaborador demonstra seus interesses pelas opções profissionais como a de investir em compra de instrumentos musicais e ensinar aos “parentes [...] outros instrumentos também”. Por fim, a expectativa trazida por Ararandewa no seu relato é colocar-se numa posição de querer ver isso acontecer, isto é, “dar aula de teclado e outros instrumentos também”. A atitude do colaborador é a de se abrir para conhecer o novo, apresentando-se como um ser intercultural. Ao pronunciar que as pessoas da aldeia “têm uma fé muito grande em cima de nós, que é pra gente estar buscando esse conhecimento”, ele evidencia a credibilidade que a aldeia lhe deu, a autonomia para buscar novos conhecimentos no espaço escolar e levá-los para a comunidade. Observa-se nesse caso a confiança que a aldeia deposita não só no seu aluno representante, mas também na escola como uma transmissora de conhecimentos, tidos como patrimônio cultural.

Ararandewa diz que essa atitude, relacionada à trocas de conhecimentos entre culturas musicais, é o que dá sentido à relação das pessoas com a música. Há, como relata o colaborador, uma interação entre pessoas, músicas e culturas.

Estamos tentando também repassar isso pro não índio, pra ele entender como é a música na nossa aldeia. É como se fosse um intercâmbio, uma troca de conhecimento. A gente aprende a cultura do não índio e o não índio entende a nossa, porque isso é muito importante, a música para nos ela tem um significado especial e vamos lutar sempre pra isso, juntamente com a professora [...] da disciplina de Artes e Culturas, pra gente estar tentando recuperar, entender a do branco e tentar recuperar a nossa com mais velocidade.

O colaborador dá em sua narrativa aquilo que Merriam (1964) chama de compreensão da cultura como teia de significados que conferem sentido à ação de grupos sociais. O colaborador reconhece que estando na escola não dá para falar de músicas e culturas no sentido singular, pois o papel da educação musical, segundo Jorgensen (1997, p. 66), “[...] é a manutenção dos mundos musicais, cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas”. E a expectativa de Ararandewa é “recuperar” por intermédio das aulas na disciplina Artes e Cultura a sua cultura “com mais velocidade” e “entender a do branco”. Isso remete também às palavras de Brand (2001, p. 36), que apresenta, entre os desafios da Educação Escolar Indígena, “[...] a necessidade de discutir e avançar nas condições necessárias para uma educação intercultural”, especialmente no que se refere à autonomia e ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre comunidades indígenas, a sociedade civil e o Estado. Ao propor a “troca de conhecimento” musical entre sua comunidade e outros povos, Ararandewa explica o que seriam essas relações igualitárias entre sociedades indígenas e não indígenas:

A gente [precisa] entender um pouco da cultura deles, do não índio e tentar viver em um Brasil feliz, solidário e capaz de respeitar, ser um país sem preconceito, sem racismo, e que possamos viver em paz, sem violência, na solidariedade, muita paz, harmonia e amor.

Ararandewa partilha em seu relato uma visão de mundo que coincide com um dos papéis que

a escola deve desenvolver no aluno. A escola tem como missão proporcionar conhecimentos específicos, mas também discutir valores para a vida. É, no sentido dado por Paulo Freire (2001), uma educação calcada no humano, nos valores éticos, em que é preciso existir o diálogo e uma forte esperança de mudança social. O colaborador apresenta na narrativa a seguir o que espera da escola nessa relação de interculturalidade. É não somente a troca de conhecimentos, mas aspirar novos conhecimentos:

O que eu espero das aulas de Artes e Culturas, das aulas de música, dos instrumentos, o que eu espero é **absorver o máximo de conhecimento possível** repassado pela professora, no sentido de aprender a tocar um violão, teclado em vários ritmos. E pegar esse conhecimento e implantar dentro da minha comunidade, que todos nós sabemos que nós enquanto povos indígenas não estamos mais isolado, só nós e a natureza, esse contato com o branco está muito forte, então a gente está sendo incluído na cultura do branco, queremos aprender, levar pra nossa comunidade e fazer igual os brancos, tocar as músicas, nós podemos muito bem ser um cantor sertanejo universitário, cantor de Hip Hop, rap, cantor de forró de qualquer outro ritmo, né? O que a gente pensa é isso, como falei antes, nós já temos cantores não do meu povo, mas de outros povos nós já temos, principalmente levar pra comunidade, pois a música é sinônimo de igualdade, de inclusão social, solidariedade, de paz, pra nós a música significa tudo isso (ARARANDEWA, grifo nosso).

Nesse sentido dado por Ararandewa, as aulas de música na EMEI têm como função abordar conteúdos tanto da cultura musical indígena quanto de outras culturas, para que haja trocas e se promovam novos conhecimentos, favorecendo um diálogo entre seres interculturais. O colaborador deixa entender a necessidade do diálogo não somente entre pessoas e culturas, mas entre áreas do conhecimento, como, por exemplo, as subáreas da música como a etnomusicologia e a Educação Musical. Essa aproximação entre subáreas do campo da música foi observada por Queiroz (2010), que analisou, discutiu caminhos, fronteiras e diálogos que caracterizaram a inter-relação da educação musical com a etnomusicologia. Para o autor, a etnomusicologia é uma área que está cada vez mais próxima da Educação Musical, “[...] tendo em vista

que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical” (QUEIROZ, 2010, p. 114). Qualidades de um ser intercultural também são expressas por Barreirinha: “Seria bom se eu aprendesse, porque eu poderia ensinar os outros jovens que estão lá na aldeia e gostariam de aprender a tocar”. O colaborador, antes de ir para o CRMB, já havia tido contato com o violão por meio de um professor que havia em sua aldeia. A esse respeito ele disse: “Ao vir estudar no CRMB começo a ter contato novamente com o violão. Eu comecei [...] pegar [novamente no] violão depois que comecei a ter aula de música aqui na instituição”. Outro ponto abordado pelo colaborador, assim como o fez Ararandewa, é a importância de conhecer a cultura do não índio na EMEI:

Essas aulas são importantes porque a gente pode também conhecer a história dos ritmos, a história da música, a história dos instrumentos, saber os nomes, as notas musicais desses instrumentos. Não são coisas fáceis, mas essas coisas são muito importantes pra gente, e através dessas aulas a gente pode estar conhecendo tudo isso, e é por isso que essas aulas são muito importante, principalmente para essas pessoas que querem alcançar um objetivo.

Ao falar sobre a disciplina Artes e Culturas e as oficinas de música, o que o colaborador considera relevante são, além das aulas de instrumento musical, violão e teclado, a aprendizagem de conceitos e nomenclaturas e os aspectos históricos que fundamentam a área da música. Isso remete às palavras de Jusamara Souza (2014) sobre a importância de conhecer a nossa história e compreender as várias histórias que podem contribuir no conhecimento das características, espaços e individualidades de cada lugar em que a educação evolui de uma forma singular. As diferentes aprendizagens no campo da música, sejam práticas, teóricas ou históricas, são para Barreirinha motivos para se estar na escola. Para ele, esse foi o momento para retomar seus estudos, principalmente nos instrumentos musicais que sempre teve vontade de aprender. No caso, ele retoma a aprendizagem do violão e tem a possibilidade de iniciar também seus estudos no teclado:

Depois que começou a ter aula de música aqui na instituição [...] foi muito importante, achei muito

importante e também que eu pude retomar as aulas daqueles instrumentos que eu sempre tive a vontade de aprender, que era de violão e teclado. Então, essas aulas foram muito importantes, essas aulas de artes, música, é porque a gente pode estar fazendo aquilo que... tudo aquilo que a gente pretende fazer. E é uma hora também que a gente pode aprender a ensaiar de vários tipos de instrumentos, e a gente pode estar conhecendo também.

Outro fato que Barreirinha considera primordial em relação a essas aulas de música na escola é a projeção do seu vir a ser, quando se refere ao que “a gente pretende fazer”. Em relatos anteriores, Barreirinha deixa claro suas intenções de frequentar uma escola de nível médio e profissionalizante. O verbo “pretender” remete ao futuro que o jovem indígena pretende construir com a música. Ele explica as aulas de música com todas essas características mencionadas, como aprendizagem de códigos musicais e aspectos históricos, teóricos e práticos são fundamentais para “aquilo” que ele considera bases fundamentais do conhecimento de uma área. E explica que só conhecendo e praticando é que poderá realizar o que Josso (2004) chama de busca do sentido. Esse sentido consiste, segundo a autora, na construção de propósitos pelo sujeito que se constituem em projetos para viver melhor. Indo nessa mesma linha de narrativas, Guajajara I considerou as aulas na instituição muito importantes, pois um dos seus desejos era tocar violão e reconhecer algumas notas, situação que parece deixá-lo bastante satisfeito. Assim como Barreirinha, Guajajara I também valoriza o aprendizado de códigos musicais, como a identificação de notas:

Comecei a estudar no instituto federal aos meus 16 anos, é... onde tive contato com outros... outros indígenas de outras etnias, e... aí eu também, quando passei a estudar no Instituto Federal, eu gostei, passei também a gostar do rap. Os horários que eu mais ouço música é a noite, quando eu vou dormir e ao meio dia, no horário de descanso. E a música tradicional também a gente tem como oportunidade, algumas vezes, em alguns eventos que a gente está se apresentando.

A inserção de Guajajara I no IFPA influenciou suas escolhas e gosto musical. Essa situação pode ser observada quando ele diz: “[...] quando passei a estudar no Instituto Federal, eu gostei, passei



também a gostar do rap”. Podemos dizer que no IFPA a música despertou as experiências estéticas do colaborador. Para Swanwick (2003, p. 19), a definição de estética é vista de várias maneiras, sempre levando em consideração o estético, o artístico e o afetivo. Para o autor, a estética é a busca de significados. Ele acredita que a “atividade musical é única” e que a música é um “caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento”. Mesmo Guajajara I tendo o interesse pelo rap, percebe-se na narrativa do colaborador a importância da música tradicional de seu povo no ambiente escolar. Para o colaborador, estar “se apresentando”, demonstrando a “música tradicional” do seu povo em eventos escolares parece ser algo pelo qual ele tem grande apreço, tem muito significado para ele. Do mesmo modo que Guajajara I, os eventos culturais que acontecem na escola são de grande apreço para os outros colaboradores da pesquisa, e é um momento em que eles precisam representar seu povo. A esse respeito, trago alguns fragmentos narrativos dos colaboradores. Ararandewa diz: “somos oito povos, a gente se insere os oito”. Ele se coloca como uma pessoa que se junta aos seus colegas para aprender a cultura deles. O colaborador diz: “Aqui eu aprendi muita coisa também, assim, em relação à cultura dos outros povos”. Essa fala esclarece que mesmo em uma turma formada especificamente por indígenas, as culturas musicais tradicionais dos colaboradores diferem entre si, estão relacionadas às suas etnias e aldeias. Ao dizer que acabou “aprendendo a cultura do povo Parkatêjê, Akrantekatejê, Guajajara, Guarany-Kaiwa e eu sei cantar as músicas deles, eles aprenderam a cantar as minhas”, o colaborador demonstra consciência de conviver em uma sociedade plural e reafirma o direito às diferenças musicais existentes nos grupos sociais.

Segundo Candau (2008, p. 47), o direito à diferença “não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. Essa consciência de conviver em uma sociedade plural é abordada por André Atikum: “Aqui na escola que eu aprendi a música de outros povos, [...] como do surui, gavião, eu aprendi a cantar”. A escola parece ser, para o colaborador, um espaço, nos termos de Candau (2008), onde as diferenças são dialeticamente integradas. Outro elemento trazido por Ararandewa sobre o direito às

diferenças musicais é expressado pelo colaborador ao dizer: “Quando tem os eventos aqui a gente canta uma música de cada povo e isso é muito importante pra nós”. Ao dizer “isso é muito importante pra nós”, o colaborador coloca a importância de garantir no espaço escolar, nos eventos culturais, o direito às diferenças musicais, tanto seu como dos demais colegas indígenas. Outro colaborador que aborda a importância de estar apresentando sua música no espaço escolar é Guajajara I: “Aqui no Instituto Federal às vezes a gente tem algumas oportunidades de estar apresentando a nossa... a nossa música, da nossa tradição”. Assim como Ararandewa e André Atikum, Guajajara I socializa que “existem vários povos aqui, cada etnia canta a sua música e a gente canta sempre as nossas músicas, que são várias”. Na narrativa desse colaborador, todos têm oportunidade de participar dos momentos festivos na escola cantando sua música, nenhum dos povos é excluído do processo. Ainda sobre esse assunto, Parkatêje diz que “o contato que a gente tem com a música [do branco] é nas noites culturais, nas festas aonde a gente... eles apresentam aí a música deles e a gente participa, apresenta a nossa também”. Segundo o colaborador, a música o tem acompanhado nos jogos escolares: “Eu participei uma vez só dos jogos daqui, que foi em Tucuruí. A gente cantava, eu mais o meu colega [...] de vez em quando a gente cantava as nossas músicas cultural da nossa aldeia lá, representando pro pessoal”. Além das noites culturais, dos jogos citados por Parkatêje, trago em minha memória, como professora nesse espaço escolar, a II Mostra de Arte, que teve como temática “A arte na cultura indígena”, momento no qual esses estudantes oportunizaram aos não indígenas conhecerem sua cultura. E a III Mostra de Arte, cuja temática foi “Arte, interculturalidade e desenvolvimento sustentável”, em que esses estudantes cantaram e dançaram a música de cada um dos povos indígenas do curso. O jovem indígena Guajajara I aborda em sua narrativa as lembranças das experiências musicais de sua aldeia ao participar dos momentos festivos e coletivos no espaço escolar:

Eu... lembro da minha aldeia, lembro dos meus avós. E sem falar que lembro das festas que tinham... que tinham quando eu estudava na aldeia, e era muito bom. Aí começo a lembrar daquilo, e me sinto mais

alegre ainda estando ali com eles; aqui a gente se sente assim também

A narração desse jovem nos leva a refletir sobre as perspectivas interculturais abordadas por Candau (2008), que valorizam as diferenças e defendem o diálogo entre as diversas culturas, sem considerar uma cultura superior a outra, promovendo o intercâmbio entre várias culturas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. E, nessa consonância, é isso o que propõe o PPP do curso, ou seja, promover no espaço escolar aulas, oficinas e eventos que tenham um enfoque intercultural. A escola parece ser um “espaço intermediário” dos colaboradores da pesquisa. O pesquisador Swanwick (2003, p. 37) diz que, nesse espaço intermediário, “nós articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo”. Então, para esses colaboradores, o espaço da escola é o local de trocas e partilhas entre professores, colegas de classe e outros sujeitos que formam o ambiente escolar. Assim como os colaboradores anteriores, Trocará afirma em sua narrativa a importância da troca de conhecimentos. Para ela, o importante não é só levar da escola para a aldeia, mas também trazer da aldeia para a escola.

Quando eu saio daqui do colégio para o tempo aldeia eu levo uma experiência muito boa, as coisas que eu aprendo aqui, e as coisas novas daqui do colégio, como música, até mesmo as aulas de cada professora que passam na sala de aula. Isso pra mim é muito importante, e também não só daqui levar pra lá, de lá também trazer daqui, de lá da aldeia também trazer aqui pro colégio, passar para os professores.

Trocará tenta justificar por que é “muito importante” participar das aulas de música no colégio. Essa justificativa pode ser aclarada quando a colaboradora diz: “participar das aulas aqui pra mim eu acho muito importante, porque cantar músicas indígenas, não indígenas pra mim é muito importante, tocar esses instrumentos, cantar”. Sua justificativa em considerar a aula “muito importante” demonstra, assim como os colaboradores anteriores, qualidades que remetem a um ser intercultural, ao valorizar nas aulas a possibilidade de “cantar músicas indígenas e não indígenas”, valorizando as “experiências” que ela considera “boa”, levando para a aldeia e trazendo da aldeia para a escola,

dando valor à troca de conhecimentos. A colaboradora evidencia a necessidade de compartilhar suas experiências obtidas no Tempo-Espaço escola com as demais pessoas de sua aldeia, durante o Tempo-Espaço aldeia. Ao falar sobre “experiência”, Trocará aclara que a escola não é só um espaço para obter informações, para se extrair aprendizagens. No caso das escolas que possuem a alternância pedagógica, como é o caso do IFPA/CRMB, há um tempo para que o sujeito volte para o seu Tempo-Espaço aldeia e reflita sobre aquilo que lhe é familiar e adquira novos jeitos de enxergar o mundo que o rodeia. E que durante o Tempo-Espaço/retorno organize, sistematize e socialize suas aprendizagens com os colegas e grupos de educadores. E isso só é possível pela experiência. A experiência torna-se enriquecedora para a colaboradora quando ela retorna à sua comunidade para vivenciar o Tempo-Espaço aldeia. Esse Tempo-Espaço aldeia é o momento em que Trocará tem a possibilidade de ressignificar os conhecimentos apreendidos na escola, das experiências que foram significativas. É o momento em que ela se torna protagonista no seu processo de conhecimento ao “levar” para aldeia os conhecimentos obtidos, tornando-se assim autônoma no seu processo de aprendizagem. Trocará adquire a experiência porque está disponível a aprender dentro dessa temporalidade que lhe é concedida. Ela elucida um diálogo possível entre o Tempo-Espaço escola e Tempo-Espaço aldeia, que compõem a alternância pedagógica, favorecendo a oportunidade de vivenciar seu processo formativo em tempos/espacos diferentes, contribuindo para o seu enraizamento no campo e em sua autonomia. Isso é possível de ser verificado na narrativa que a constitui, pois, parafraseando Delory-Momberger (2008), não se adquire experiência só pela temporalidade, mas pelo que se narra dessa experiência na temporalidade.

### Algumas considerações

Em se tratando do relacionamento desses jovens com a música no ambiente escolar, as festas, os eventos culturais que acontecem na escola contribuem na apropriação e transmissão musical dos sujeitos. Esses momentos atribuídos aos eventos culturais da escola são tidos como espaços de trocas

interculturais. Ao incorporar elementos de outras culturas musicais, os jovens defendem o diálogo entre culturas para compartilhamento de experiências, aprendizado e ressignificação de novos conhecimentos musicais. Assim, a escola é vista como um espaço potencializador de práticas culturais, cujo papel de ensino consiste em mediar conhecimentos sistematizados ou não pela sociedade.

Ao se apropriar de conhecimentos sistematizados de forma diferente do que aprendeu na cultura da transmissão oral, os sujeitos ampliam jeitos de aprender e de transmitir conhecimentos musicais. Os jovens frequentam diferentes lugares, conhecem outras pessoas e músicas, transmitem sua cultura musical e se apropriam de outras, sem perder os seus laços de pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRN, 2012.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação musical e autobiografia: aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Biograph, 2014.
- BRAND, Antônio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade da equidade. Série estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 12, p. 35-43, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 1-2.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Rezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANDAU, Vera Lúcia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira em Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 90-113, set./dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GAULKE, Tamar G. **Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá, PA, 2010.
- JORGENSEN, E. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: North Western University Press, 1964.
- MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Revista Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221/201>>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SWANWINCK, Keith. **Ensinando musica musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-238.

\_\_\_\_\_. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

*Recebido em 15/01/2017*

*Aprovado em: 29/03/2017*