

**MARA PEREIRA DA SILVA**

**A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA VIDA  
DE JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB: UM ESTUDO A PARTIR  
DE ENTREVISTAS NARRATIVAS**

**Brasília**

**2015**

**MARA PEREIRA DA SILVA**

**A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA VIDA DE  
JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB: UM ESTUDO A PARTIR DE  
ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito para a obtenção do título de mestre em Música.

**Área de concentração:** Música em Contexto.

**Linha de pesquisa:** Concepções e Vivências em  
Educação Musical.

**Orientadora:** Profa. Dr.<sup>a</sup> Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília  
2015**

**MARA PEREIRA DA SILVA**

**A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA VIDA DE  
JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB: UM ESTUDO A PARTIR DE  
ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito para a obtenção do título de mestre em Música.

---

Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (Orientadora)  
Universidade de Brasília – UnB

---

Dr. Elizeu Clementino de Souza (Membro Externo)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Membro Interno)  
Universidade de Brasília – UnB

---

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (Membro Suplente)  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Brasília (DF), 02 de setembro de 2015.

À Raimunda e João, meus pais:  
por terem sido pessoas charneiras  
em minha vida

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir essa pesquisa e me manter com vida e saúde para oferecer a minha sincera gratidão:

Aos meus pais, João Souza e Raimunda Espírito Santo, minhas irmãs Márcia da Silva e Mônica da Silva, aos meus irmãos Marco Antônio e João Junior por me apoiarem nessa trajetória, mesmo distantes, morando em outra cidade.

Ao meu companheiro Antônio da Silva, por compreender minhas ausências e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu cunhado Dr. João Paulo por acreditar em mim e ter me incentivado a ir participar do processo seletivo do mestrado.

À minha orientadora Professora Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, por sempre ter se disponibilizado em me ajudar na construção dessa pesquisa, sem medir esforços, e me levando a refletir como uma pesquisadora.

Aos meus professores do PPGMUS/UNB pelas partilhas, convivências e contribuições concedidas, particularmente à Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Montandon que ministrou as disciplinas Metodologia da Pesquisa e Fórum Orientado de Pesquisa. Aos professores doutores Maria Cristina Azevedo e Hugo Ribeiro por participarem do Colóquio, momento em que fizeram colocações que me ajudaram muito.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cecília Jorquera Jaramillo da Universidade de Sevilla, Espanha, que atuou como professora colaboradora no programa PPGMUS/ UNB, pelas sugestões.

À coordenação colegiada do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense pela força, incentivo, sugestões de leitura e amparo nos momentos difíceis, dentre eles: Prof<sup>o</sup> Esp. Willian Bruno, Prof<sup>o</sup> Mcs. Ribamar Ribeiro Junior, Prof<sup>a</sup> Mcs. Tatiane de Cássia, e aos professores Mcs. Maria Cristina Alencar e Mcs. Laécio de Sena, que não fazem mais parte do IFPA, pois hoje são professores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Aos meus queridos alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, por terem se disponibilizado em colaborar com essa pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado pelo companheirismo, partilhas de conhecimento, conversas, almoços, jantares e cafezinhos. Em especial à Andréa

Matias e Lisete Loiola, juntamente com seu esposo Prof<sup>o</sup> Mcs. Roberto Loiola, pela compartilha nos momentos de estudo, reflexões filosóficas e epistemológicas e por terem me acolhido em suas casas sem pedir nada em troca.

Agradeço aos professores doutores Elizeu Clementino Souza e Maria Cristina Azevedo por terem aceitado o convite para participarem da Banca de Qualificação e defesa dessa pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Rural de Marabá (CRMB) constituem suas experiências musicais. O referencial teórico, o qual denomino conceitos operativos da pesquisa, foi desenvolvido na área da Educação do Campo e suas interfaces, Educação Escolar Indígena, bem como conceitos que tratam de interculturalidade, direitos indígenas e autonomia. Outros conceitos operativos abordados são Juventude; Juventude e Música, e ensino de música nos Institutos Federais. O campo empírico foi o Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá, tendo como objeto de estudo os alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, oriundos de vários povos indígenas como: Gavião (Parkatêjê e Akrãtikatêjê), Suruí, Atikum, Guarani, Amanayé, Guajajara e os Assurini. A metodologia utilizada consiste na abordagem autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012, 2008). Nesta abordagem, a subjetividade se tornou o objeto desse estudo compreendendo as experiências na trajetória pessoal dos sujeitos, neste caso, de alunos indígenas. A técnica de pesquisa incidiu na entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2013, 2011; JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002). Os resultados da pesquisa apontaram que os modos que os jovens adquirem suas experiências musicais acontecem em diversos espaços como: na aldeia, na escola e em outros ambientes como: internet, o rádio, a TV, aparatos tecnológicos. Os colaboradores da pesquisa 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 ao como fazer, como ensinar, como aprender, estão em constante diálogo e promovendo valores advindos de campos filosóficos, antropológicos e sociológicos. Acredito que é por meio desse diálogo intercultural que a área de educação musical poderá alcançar pessoas e músicas sob os aspectos de apropriação e transmissão da música – educação musical intercultural.

**Palavras chave:** Ensino Médio Integrado; Interculturalidade; Jovens Indígenas; Narrativas de experiências musicais; Pesquisa Autobiográfica.

## ABSTRACT

This inquiry had as its aim Rural Campus of Marabá (CRMB) investigates the ways as young natives of the Federal Institute of the Pará (IFPA) they constitute his musical experiences. The theoretical, what referential system is called by me operating concepts of the inquiry, it was developed in the area of the Education of the Field and his interfaces, Indigenous Education and concepts dealing with intercultural, indigenous rights and autonomy. Other operating concepts are discussed Youth; Youth and Music, and music education in the Federal Institutes. The empirical field of this inquiry they were the Federal Institute of Para Campus Rural de Maraba, having as object of study the students of the Technical Course in Integrated Agroecology at the School of Indigenous Peoples of Southeastern Pará, from various indigenous peoples as: Hawk (Parkatêjê and Akrâtikatêjê), Surui, Atikum, Guarani, Amanayé, Guajajara and Assurini. The methodology used is the autobiographical approach (DELORY-Momberger, 2012, 2008). In this approach, subjectivity became the object of this study comprising the experiences in the personal trajectory of the subjects in this case of indigenous students. The research technique focused on the narrative interview (SCHÜTZE, 2013, 2011; JOVCHELOVITCH and BAUER, 2002). The survey results showed that the ways that young people acquire their music experiences happen in various areas such as in the village, school and other environments such as: internet, radio, TV, technological devices. The results of the inquiry point that the collaborators of the inquiry want to know other cultures, to learn other musicians. And in this way of learning they are opened so much for apprenticeships of written musical codes, as for the musical transmission for the orality. These processes that help to think about an intercultural native school musical education, which aspects made a list to like doing, as it will teach, how it will learn, us are in constant dialog and promoting values resulted from philosophical, anthropological and sociological fields. I believe that it is through this intercultural dialog that the area of musical education will be able to reach persons and musicians under the aspects of appropriation and transmission of the music – intercultural musical education.

**Keywords:** Integrated secondary education; Interculturalidade; Young Natives; Narratives of musical experiences; Autobiographical inquiry.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Etapas da Entrevista Narrativas.....	61
<b>QUADRO 2:</b> Sequência das entrevistas narrativas.....	78
<b>QUADRO 3:</b> Eixos narrativos .....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

**ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical  
**ARCAFAR** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais  
**CEB**– Conselho da Educação Básica  
**CEFFAS** – Centros Familiares de Formação por Alternâncias  
**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará  
**CEN** – Cadernos de Entrevistas Narrativas  
**CF** – Constituição Federal  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**CPT** – Comissão Pastoral da Terra  
**EAFC** – Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal  
**EAFMB** – Escolas Agrotécnicas Federais de Marabá  
**EEl** – Educação Escolar Indígena  
**EFA** – Escola Familiar Agrícola  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EMEI** – Educação Musical Escolar Indígena  
**EN** – Entrevista narrativa  
**FETAGRI** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura  
**FETRAF** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar  
**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio  
**GEPERUAZ** – Grupo de Estudo em Educação do Campo na Amazônia  
**GEPERIM** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Ilha de Marajó  
**GEPECART** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina  
**IF** – Instituto Federal  
**IFs**– Institutos Federais  
**IFB** – Instituto Federal de Brasília  
**IFP** – Instituto Federal da Paraíba  
**IFPA** – Instituto Federal do Pará  
**IFRN** – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
**KM** – Kilômetro  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional  
**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MORIVA** – Movimento dos ribeirinhos e várzeas de Abaitetuba  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
**NEMJI** – Narrativas de Experiências Musicais de Jovens Indígenas  
**OIT** – Organização Internacional do trabalho  
**PA** – Pará

**PARFOR** – Plano Nacional de formação de professores.

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPC** – Projeto Político de Curso

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROCAMPO** – Programa de Apoio a Educação Superior

**PROLIND** – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

**PROUNI** – Programa universidade para todos

**PRONATEC** – Programa Nacional do Ensino Técnico

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

**RCNE/Indígenas** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

**SEC** – Secretaria de Educação.

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UNB** – Universidade de Brasília

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA – 1:** Cadernos de História de Vidas de alunos.

**FIGURA – 2:** Maracá.

**FIGURA – 3:** Maracá Infantil e Tambor.

**FIGURA – 4:** Mapa do Brasil enfatizando o Estado do Pará na cor vermelha.

**FIGURA – 5:** Mapa do Sudeste do Pará.

**FIGURA – 6:** Campus Rural Marabá.

**FIGURA – 7:** Reserva Florestal – Castanheiras.

**FIGURA – 8:** Localização do IFPA – Campus Rural Marabá.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CONCEITOS OPERATIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
2.1 Educação do campo e suas interfaces .....	22
2.1.1 Educação Escolar Indígena: Autonomia, Direitos indígenas e interculturalidade .....	30
2.2 Dilemas do termo juventude .....	44
2.3 Juventude e música .....	47
2.4 Música no ensino médio dos Institutos Federais.....	50
<b>3. CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>52</b>
3.1 Aspectos teórico-metodológicos .....	53
3.1.1 Aspectos históricos.....	53
3.1.2 Aspectos teórico-metodológicos .....	56
3.2 Técnicas de pesquisa.....	57
3.2.1 Entrevistas .....	57
3.2.2 Entrevista Narrativa .....	58
3.3 O CAMPO EMPÍRICO .....	63
3.3.1 Instituto Federal do Para – Campus Rural de Marabá.....	63
3.3.2 Critérios utilizados para a elaboração do protocolo de EN .....	68
3.3.3 Processo da Entrevista Narrativa.....	72
3.3.4 Processo de Transcrição das Entrevistas .....	75
3.3.5 Sobre os entrevistados .....	76
3.3.6 Processo de organização para a análise das entrevistas narrativas .....	79
<b>4. MODOS DE CONSTITUIR EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB .....</b>	<b>82</b>
4.1 Música na Aldeia.....	82
4.2 Música em outros espaços formativos .....	97
4.3 Música no Instituto Federal – Campus Rural de Marabá .....	109
<b>5. ALGUMAS COMPREENSÕES.....</b>	<b>122</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o ensino de música no Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Pará (IFPA) no Campus Rural de Marabá (CRMB) e focaliza as dimensões das experiências musicais de alunos indígenas do sudeste paraense. O estudo tem como objetivo investigar nas histórias de vida dos alunos indígenas os modos como eles constituem as suas experiências musicais.

O interesse pelo tema surgiu a partir de minha inserção como professora de música no IFPA, na disciplina Artes e Culturas do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense. Dentre os vários concursos prestados para atuar como professora fui aprovada e chamada para trabalhar no IFPA– CRMB, onde atuo desde 2011 como professora de Artes e Cultura.

O IFPA é uma instituição de ensino pública integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e oportuniza aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Os seus cursos em sua maioria são técnicos integrados ao ensino médio, oferecendo licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo ainda oferecer cursos *lato-sensu* e *stricto-sensu*.

A constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará se deu a partir da junção da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, através da Lei nº 11. 892 de 29/12/2008, Art. 5º, XX (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá 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), voltado para assentados do sudeste paraense. De forma que o Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá – PPP/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 junto às aldeias do sudeste paraense em consonância com a esfera do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (IFPA/CRMB, 2010, p. 13-52).

A proposta pedagógica que norteia o CRMB consiste em trabalhar com a educação do campo. Conforme Munarim (2006, p. 16), a educação do campo é fruto dos movimentos sociais em forma de experiências de educação popular, na qual se reivindica uma escola pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado. Portanto, no CRMB a educação no campo está sedimentada nos princípios teóricos, filosóficos e pedagógicos de Caldart e Michelotti (2008) que é fundamentado nas Tríades: Campo, Políticas Públicas e Educação; Produção, Cidadania e Pesquisa, o conceito de campo que esteja presente a “disputa por um projeto que tem a produção camponesa como centralidade” (IFPA/CRMB, 2010, p. 22-52). As discussões conceituais sobre Tríades da Educação do Campo são abordadas no primeiro capítulo, denominado Conceitos Operativos da Pesquisa, no subcapítulo Educação do Campo e Suas Interfaces.

Dentro da proposta de educação do campo, surge no CRMB uma demanda de alunos oriundos das comunidades indígenas. De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), o Artigo 78, parágrafo I, esclarece que a educação indígena deverá ter como objetivo “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas”. No parágrafo II da referida Lei, consta o direito dos índios em obter “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (BRASIL, 1996). Essa visão educacional é pautada no CRMB pelo conceito de interculturalidade uma vez que conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade” (PCN, 2002, p. 21).

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 (IFPA/CRMB, 2010, p. 10-52).

As diretrizes norteadoras que orientam os cursos no CRMB são explicitadas nas ementas que constam no Projeto Político de Curso – PPC/2012. Dentro do PPC/2012 do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino Médio dos povos indígenas do sudeste paraense, a disciplina para o ensino de Arte é denominada como “Artes e Culturas” (cf. IFPA/CRMB, 2012, p. 43).

Além de atuar como professora na disciplina Artes e Culturas desenvolvo atividades complementares em formato de oficinas de instrumentos musicais como: violão, teclado e flauta doce. Essas oficinas não são consideradas obrigatórias, mas há uma grande demanda de alunos interessados em fazer música no espaço escolar.

Os estudantes com os quais trabalho são do campo, considerados “[...] **prioritariamente jovens**, compreendidos como agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, **indígenas**, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados” (Grifos meus, IFPA/CRMB, 2010, p. 26-52).

Dentre as turmas com as quais atuo, escolhi desenvolver esta pesquisa com os alunos indígenas pelo fato de ser o grupo que tem me causado algumas inquietações quanto à minha forma de atuar. Tenho me questionado como professora desses jovens indígenas, os modos de ensinar música nesse espaço escolar, uma vez que a prioridade é manter o diálogo intercultural, promovendo a troca de saberes, neste caso, saberes musicais.

Embora já tenha atuado desde 2009 como docente, esta é minha primeira experiência com a educação escolar indígena. Essa turma de alunos é específica de povos indígenas, formada por várias aldeias e de etnias diferentes como: Gavião (Parkatêjê e Akrãtikatêjê), Suruí, Atikum, Guarani, Amanayé, Guajajara e os Assurini.

A proposta do curso é trabalhar a interdisciplinaridade, via tema gerador. Conforme PPC do curso, a proposta interdisciplinar via tema gerador garante a entrada dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área técnica, pelo tema gerador e não pela disciplina (IFPA/CRMB, 2012, p.21). A proposta considera como conhecimento tanto a realidade local que se torna reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos reais, quanto o processo de produção da cultura acadêmica, proposto a partir do diálogo entre

saberes populares e científicos (SILVA, 2007, p.13). O tema gerador surge das falas significativas dos estudantes e os conteúdos são ministrados a partir das práticas culturais dos educandos. Isso é o que demanda as maneiras de entrada e desenvolvimento dos conteúdos, o que significa não seguir uma sequência linear, mas contextualizada na vida dos estudantes. Por isso, e com base nas atividades curriculares da disciplina Artes e Culturas do curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, que tenho procurando diversificar o meu modo de atuação.

Na disciplina Artes e Culturas, os planejamentos são elaborados em reuniões coletivas. Os professores de todas as disciplinas do CRMB se reúnem para discutir e aproximar os conteúdos permeados por um tema gerador. Essa proposta consiste em associar conhecimentos científicos com o da cultura local. Por isso, a proposta a ser desenvolvida nas disciplinas deve ser contextualizada, isto é, promover o diálogo de saberes populares e científicos construídos coletivamente.

As atividades construídas a partir de um tema gerador se adaptam a realidade local, atendendo os anseios e necessidades dos sujeitos envolvidos na situação de ensino e aprendizagem, tornando os conteúdos ministrados significativos para os educandos, além de promoverem uma maior relação entre as diversas disciplinas da grade curricular.

Meu primeiro contato com a turma de estudantes indígenas se deu em agosto de 2011. Um dos coordenadores do curso me orientou dizendo que o primeiro trabalho a ser desenvolvido com essa turma deveria ser a construção do caderno de histórias de vida de alunos. Isso, segundo a coordenação, daria subsídios não só para mim, mas, também, para outros professores conhecerem mais profundamente, através do cotidiano desses alunos em suas respectivas aldeias, as suas experiências, os seus saberes. De acordo com o tema gerador da época, os temas abordados no caderno foram família, desafios e sonhos, namoro, amizade, trajetória de vida na comunidade, origem e práticas culturais, conforme figura 1.

Figura1: Cadernos de Histórias de vida



Fonte: Coordenação Curso Técnico em Agroecologia dos povos Indígenas do sudeste paraense

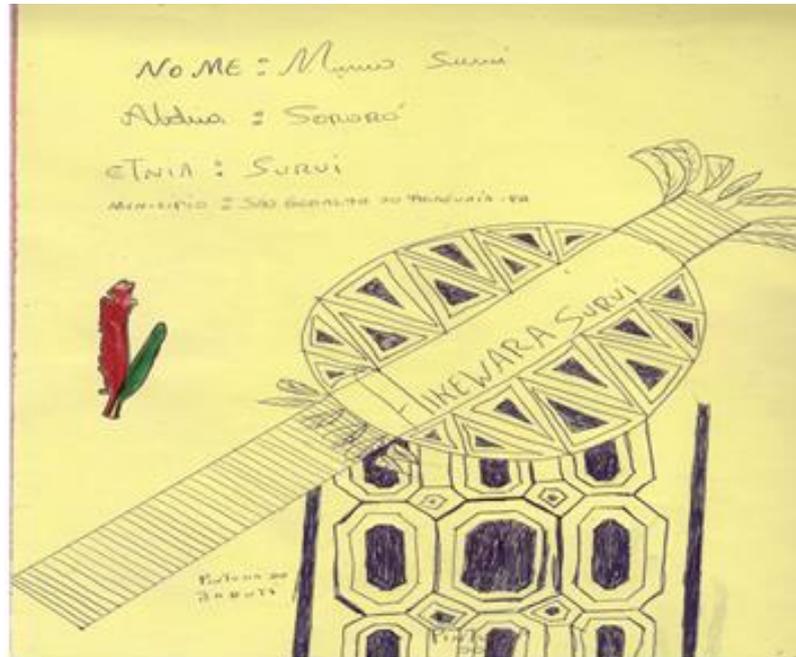
Nos cursos ofertados pelo CRMB, têm-se como prática iniciar o período letivo pela construção dos cadernos de histórias de vida. O objetivo desses cadernos incide em conhecer o aluno em suas respectivas culturas. O trabalho com histórias de vida ajuda o educando a relembrar o passado, pensar nas coisas do presente e enxergar o futuro sem seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, aguçando a memória dos educandos. Assim, para Caldart, Paludo e Doll (2006), “o trabalho com a memória das comunidades pode ajudar a enraizar o jovem em sua própria história”. Além dos educadores conhecerem o aluno, o aluno também se conhece e cultiva o sentimento de lutar por sua existência no campo e se obtêm uma visão holística e consciente sobre os processos de suas relações sociais.

Além de conhecer o aluno, a produção dessas histórias de vida é considerada pela escola como fontes documentais para futuras produções de materiais didáticos que, na perspectiva da escola, poderá enriquecer o ensino de forma mais contextualizada. Esses materiais poderão ser utilizados pelas outras turmas que ingressarem na escola ou pelas escolas indígenas das aldeias. Assim, coube a mim e a mais três professoras orientarmos esses novos alunos, recém-chegados à escola, na produção das escritas de si.

As escritas de si foram produzidas em diferentes linguagens: textos, desenhos, colagens, pinturas. Lembro que, na maioria dessas produções, os alunos associaram suas histórias de vida à música. A partir dessa produção pude perceber a relação deles com a música por meio dos desenhos de instrumentos musicais como: maracá, tambor e o pau de chuva. Esses instrumentos musicais estão

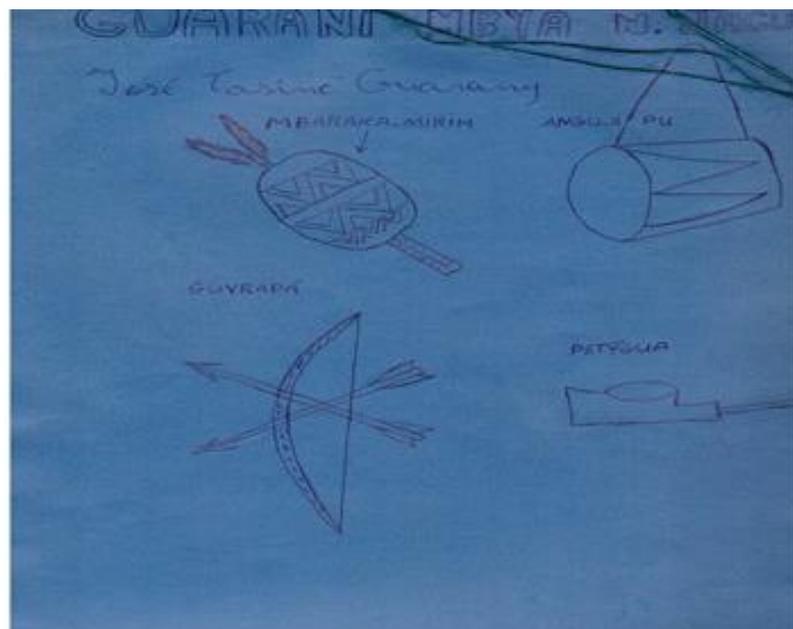
presentes na vida da maioria dos jovens indígenas do CRMB. As figuras a seguir representam alguns dos símbolos que traduzem as suas vidas, as suas realidades.

Figura 2: Maracá



Fonte: Cadernos de Histórias de vida

Figura 3: Maracá infantil e Tambor



Fonte: Cadernos de Histórias de vida

Lembro-me que durante a produção dos Cadernos de Histórias de vida, um dos jovens educandos me contou que o pau de chuva é um instrumento sagrado e que, para ser confeccionado, o homem precisa passar três dias sem olhar para uma mulher. Depois de produzido, o instrumento é levado para a casa de reza. O jovem disse que quando o índio sente a necessidade de que a chuva venha, o cacique pega esse instrumento musical e começa a cantar e dançar. Esse ritual é chamado de dança da chuva.

Observei também que nesses cadernos, o canto é um dos instrumentos que fazem parte de suas histórias de vida com a música. A maioria dos estudantes relacionou o ato de cantar a uma forma de lazer. A esse respeito uma das jovens indígenas escreveu o seguinte: “Eu adoro cantar. É isso que tenho para mim”. Outro educando escreveu: “Gosto de cantar na nossa igreja e de participar de festas evangélicas”. Outro registrou em seu caderno que “lazer é estar ouvindo a música que você gosta”. Esses registros das escritas de si evidenciam a presença da música na vida dos educandos e a forma como se apropriam dela. Eles se relacionam com a música ouvindo, cantando e participando de grupos.

Ao olhar atentamente para os desenhos e escritas dos jovens indígenas, registrados nos Cadernos de Histórias de vida, pude observar que a música, na vida desses alunos, está relacionada aos momentos festivos que acontecem na aldeia, como nos rituais sagrados, guerras ou comemoração por uma vitória. Embora esse documento Cadernos de Histórias de Vida contenham informações sobre os colaboradores, os mesmos foram utilizados apenas para construir a problemática da pesquisa.

Outra fonte documental que tive acesso, e que trago na construção da problematização desta pesquisa, é o relato de um dos educandos indígena do curso. Ele disse que: “O grande desafio que a nossa comunidade passa é com relação ao resgate da cultura. O nosso grande sonho é que todas as pessoas da comunidade, adultos e crianças, aprendam todas as brincadeiras e músicas que o nosso cacique tenta nos passar”. Para esses alunos, “o resgate da cultura” é tido como um desafio, mas, ao mesmo tempo, um sonho, pois como registrou um dos alunos em seu caderno “nossos desafios e sonhos é resgatar a cultura do nosso povo que esta quase em extinção”.

Outro registro encontrado nos Cadernos de Histórias de Vida desses alunos foi sobre a importância da música na vida do ser humano (ver BRÉSCIA, 2003). Um dos alunos relatou que “os passeios, as danças, as músicas é importante para todos nós seres humanos” (Caderno de Histórias de Vida, 2011).

Diante desses registros, me deparei com os desafios que teria pela frente como professora de alunos indígenas, ou seja, que trazem em sua experiência de vida uma cultura musical diferente da qual fui educada ao longo da vida e preparada para o exercício de minha profissão como docente em música. Esse foi, portanto, o primeiro momento que comecei a questionar de que forma eu poderia trabalhar música em sala de aula com esse público. Mesmo depois de dois anos de atuação, essa pergunta continua me incomodando, pois me sinto, ainda, como uma estrangeira em sala de aula.

Familiarizar com o que me estranho tem sido um dos maiores desafios como professora de música nesse contexto escolar. Esse estranhamento me levou a pensar como lidar com aquilo que nos é diferente e desconhecido. Como construir um olhar mais reflexivo e criativo a partir das diferentes culturas. Como dialogar com a diversidade em sala de aula.

Para mim, o familiar era atuar como professora de música tendo como base a formação adquirida no curso de licenciatura na universidade. A minha formação no curso de licenciatura em música foi construída nos moldes tradicionais. Lembro que a maioria das disciplinas era moldada ao modelo conservatorial. Esse modelo trazia, no meu entendimento, o conhecimento erudito como uma verdade absoluta, pois a estrutura curricular do curso era baseada no estudo da música erudita, tendo como premissa os saberes relacionados à aprendizagem de códigos musicais. Outros fazeres musicais que estariam mais conectados com a minha realidade eram excluídos, ou nem considerados. Nesse sentido, a minha formação musical parecia desconectada da minha atuação profissional no CRMB.

Um dos conflitos que tenho enfrentado é com relação aos conteúdos musicais que tenho trabalhado em sala de aula. Tenho pautado minha forma de ensinar com base na aprendizagem de códigos musicais como: pentagrama, notas, claves. Parti do pressuposto que, ao conhecer tais códigos, os alunos poderiam relacionar a sua musicalidade com esses novos elementos musicais. Mas, ao contrário do que eu esperava houve certa rejeição dos alunos por esse tipo de aprendizagem musical.

Mesmo argumentando que a teoria musical é uma forma de aprender a ler a música, utilizada em vários países, o interesse pela teoria musical ainda era incipiente. Uma vez que o papel da escola é transmitir conhecimentos novos, perguntei-me como ensinar aquilo que não querem aprender. Embora, e por outro lado, a instituição escola tenha perdido alunos por conta de ser, muitas vezes, uma depositária de conhecimentos, foram das aulas práticas de instrumentos musicais como flauta doce, teclado e violão, oferecidas em formato de oficinas que os educandos se mostraram mais interessados. Ao estudarem as partes dos instrumentos, a digitação, a posição dos acordes, no caso dos instrumentos harmônicos como violão e teclado, percebi que os alunos queriam ter contato com aquilo que para eles era novo, desconhecido, diferente da música de sua cultura tradicional.

Lembro que surgiu em sala de aula uma demanda dos alunos pela construção de um espaço intercultural, ou seja, os objetivos das minhas aulas deveriam consistir em promover espaços para que os alunos pudessem partir do conhecimento da realidade local dos povos indígenas, mais especificamente, de suas aldeias. E, como professora caberia o desafio de promover o diálogo entre os diferentes saberes. Foi então que percebi que a escola era um espaço de construção intercultural porque poderia trabalhar na diminuição da exclusão e das desigualdades.

O problema é que, como profissional da docência, sinto que não houve um preparo em minha formação, nem tampouco no processo de inserção profissional para atuar na perspectiva de se promover o diálogo intercultural. No concurso público para professor dessa disciplina, foi-me solicitado apenas o diploma de licenciada em música. Não foi necessário mostrar conhecimentos mais específicos relacionados à educação do campo e educação escolar indígena.

É sabido que há políticas para formação de professores indígenas<sup>1</sup> atuarem em escolas nas aldeias, priorizando os saberes culturais de cada povo. Porém, os cursos tradicionais de licenciaturas, como foi o meu caso, nem sempre oferecem

---

<sup>1</sup>Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND): tem como objetivo apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17445&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817), Acesso em: 27 de dez, 2013.

uma formação mais abrangente que contemple a diversidade cultural. Portanto, é na atuação que nos deparamos com as dificuldades e com os desafios da sala de aula. Assim, tenho percebido que para atuação nos espaços educativos, os profissionais da educação necessitam conhecer quem são os alunos e as suas experiências trazidas para o espaço escolar.

No processo seletivo do CRMB, os candidatos são indicados pelas suas lideranças indígenas. Mesmo que alguns dos indígenas tenham vontade de participar do processo seletivo, se não tiver o aval de seu líder, o interessado não pode participar desse processo. Desta forma, 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 resignificação dos conhecimentos locais (cf. CLANCLINI, 2008). Isso pode ser constatado na narrativa escrita em forma de redação por ocasião do processo seletivo de 2011 de um dos alunos indígenas. O aluno narrou o seguinte: “Eu quero poder ensinar tudo o que eu aprender durante esses três anos, vai ser uma grande conquista não só pra mim, mas para o meu povo” (ANEXO A – Redação do processo seletivo, 2011).

Embora o CRMB esteja inserido no ambiente que faz parte do cotidiano desses alunos, tenha buscado alternativas para garantir a voz dos sujeitos no currículo, e favoreça aos jovens indígenas da região o ensino de música, isso, me parece, não ser suficiente para que o processo de formação musical do aluno indígena no CRMB tenha contribuído para a sua reflexão e ação para a autonomia e continuidade musical dos povos indígenas, uma vez que na alternância pedagógica, no tempo em que os alunos estão na escola, faz-se necessário que esse tempo seja utilizado para que os alunos reelaborem, discutam e reflitam sobre o plano de estudo, a pesquisa realizada na família e comunidade.

Nesse aspecto, se os estudantes são do campo, estão em seu território, e se essa é a minha primeira experiência como professora de música de jovens indígenas, que frequentam uma escola que tem como proposta promover a interculturalidade inquieta-me também saber até que ponto o ensino de música no CRMB está condizente com a ambiência cultural desses estudantes garantindo os seus modos próprios de aprendizagem musical em que se articulam os saberes

indígenas, os conhecimentos técnicos científicos atrelados aos princípios e fundamentos da formação humana integral.

Diante de tantas inquietações surgidas ao longo da construção do meu objeto de pesquisa perduram os seguintes questionamentos: Quais as experiências musicais que esses jovens trazem para o espaço escolar? Como eles se relacionam com a música no espaço escolar? Qual o sentido da música na vida desses jovens?

Partindo dos meus questionamentos iniciais o presente trabalho tem como objetivo investigar nas histórias de vida dos alunos indígenas os modos como eles constituem as suas experiências musicais. Tomo como objetivos específicos averiguar como esses jovens se relacionam com a música no ambiente escolar; Como interpretam os sentidos da música para suas vidas.

Acredito que ao dar voz a esses alunos, escutando-os sobre o seu percurso formativo e as experiências musicais adquiridas ao longo de suas vidas será possível contribuir com a área de educação musical discutindo aspectos relacionados ao modo como se dá a relação desses jovens do campo, indígenas, com a música sob os aspectos de transmissão e apropriação numa linguagem intercultural. Para tanto, essa pesquisa busca compreender os modos de aprendizagens envolvidas nas experiências musicais de jovens indígenas.

Este trabalho está estruturado entre a Introdução que trata da delimitação do tema, do interesse pela pesquisa, a problemática que envolve a pesquisa e os questionamentos e objetivos elencados. O primeiro capítulo, intitulado “Conceitos operativos da pesquisa” que aborda as discussões de autores que já pesquisaram temáticas relacionadas a esta pesquisa tais como: Educação do Campo e suas interfaces, Educação Escolar Indígena, autonomia, direitos indígenas, Interculturalidade, jovens e música, jovens do campo, ensino de música nos Institutos Federais.

No capítulo dois apresento a metodologia desta pesquisa. A abordagem metodológica consiste na pesquisa autobiográfica, tomando como técnica de pesquisa a entrevista narrativa dos jovens indígenas envolvidos. O capítulo três trata das análises e interpretação das informações coletadas. E, por fim, as compreensões finais que sintetizam de forma reflexiva os meus achados, bem como as possíveis contribuições do trabalho para a área de educação musical, e caminhos para investigações futuras.

## **1. CONCEITOS OPERATIVOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, trago leituras que me auxiliam na sustentação do que denomino conceitos operativos da pesquisa. Esses conceitos estão subdivididos em dois tópicos. O primeiro trata da Educação do Campo e suas interfaces, apresentando a pedagogia da alternância e os aspectos teóricos, filosóficos e metodológicos da educação do campo baseados nas Tríades de Caldart e Michelotti. Abarca também conceitos de Educação Escolar Indígena fundamentados na autonomia, direitos Indígenas e Interculturalidade. O outro tópico de conceitos operativos consiste em discussões sobre o termo juventude, jovens e música, e ensino de música no nível médio dos Institutos Federais.

### **1.1 Educação do campo e suas interfaces**

Nos últimos anos as populações que moram e vivem no campo têm se tornado pauta das políticas públicas de governo. No Pará, observa-se que há vários movimentos e organizações sociais: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura, ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais, CPT – Comissão Pastoral da Terra, FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, MORIVA – Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas de Abaetetuba e o Fórum Paraense de Educação do Campo.

Em relação ao Fórum Paraense de Educação do Campo, Haje (2005, p. 26) ressalta que “tem-se feito um grande esforço no sentido de construir e consolidar o Movimento Paraense por uma Educação do Campo”. Para o autor, a Educação do Campo no Estado do Pará tem se apresentado de forma muito significativa, “seja através de seminários sobre essa temática, seja através do Programa EDUCAmazônia: Construindo Ações Inclusivas e multiculturais no campo, e por meio do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”(HAJE, 2005, p.26).

No sudeste do Pará, que tem Marabá como cidade polo, o Fórum Regional de Educação do Campo, nos últimos anos, tem sido considerado um dos principais espaços de articulações e debates da Educação do Campo, por oferecer um espaço coletivo de discussões sobre a temática.

Ao tratar do Programa EDUCAmazônia, Haje (2005) afirma que o mesmo “oportuniza ações educativas que buscam a construção e efetivação de políticas (educacionais emancipatórias) dos sujeitos que vivem no meio rural do Estado do Pará”(HAJE,2005, p.28). Apreende-se que neste modelo de educação emancipatória, o sujeito que vive no meio rural passa a ter voz no processo de ensino e suas experiências diárias se tornam valorizadas.

Além dos movimentos sociais e organizações que surgiram no estado do Pará, das universidades presentes na região emergiram vários grupos de pesquisas que têm desenvolvido estudos sobre Educação do Campo no Estado do Pará como o Grupo de Estudo em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, que pertence ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

No CRMB temos o grupo de pesquisa “Agriculturas familiares, lógicas camponesas amazônicas e o enfoque agroecológico”. Esse grupo de pesquisa, criado em 2012 requer, conforme espelho do CNPQ, “fundamentalmente, desenvolver estudos da realidade e estabelecer relações com elementos cotidianos e não cotidianos que impactam a vida das populações do campo”.

O referido grupo apresenta duas linhas de pesquisa: Agricultura familiar e a educação do campo no espaço amazônico; Agriculturas familiares, lógicas camponesas amazônicas e o enfoque agroecológico. É sabido que para o grupo se faz necessário o aprofundamento teórico sobre Agricultura Familiar Camponesa, com vistas a garantir a consolidação dos princípios centrais dos temas Educação do Campo e Agroecologia.

No estado do Pará, podemos encontrar também outros grupos de pesquisa como: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Ilha de Marajó (GEPERIM), formado por docentes, ex-docentes, discentes e egressos do Campus Universitário de Breves/UFPA; e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina – GEPECART, constituído por alunos, ex-alunos e professores da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que busca investigar a Educação do Campo na Amazônia, sendo seu Lócus a região tocantina (HAJE, 2005, p.22). O aumento significativo de grupos de pesquisas relacionados a essa temática da Educação do Campo no estado do Pará demonstra o quanto essa área tem se consolidado no estado.

A educação do campo está fundamentada na Constituição Federal, com o nome de educação rural, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação-CNE, 2002 e 2008, no Decreto Nº 7.352, bem como é defendida por vários outros projetos voltados para a Educação do Campo, dentre eles o Pró-Jovem Campo Saberes da Terra, Programa de Apoio a Formação Superior – PROCAMPO, Observatório da Educação extensivo à Educação do Campo, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, e o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR que mesmo não sendo um Programa específico para o Campo, no entanto, oferece o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.

Para uma melhor compreensão dos conceitos relacionados à Educação do Campo, reporto-me a Munarin (2006), que defende a Educação do Campo como resultado de lutas dos movimentos e organizações sociais a partir das experiências em educação popular. Esses resultados são provenientes da formação de seus quadros dirigentes e de suas bases que lutam por uma educação de qualidade, atribuindo ao Estado o dever de oferecer uma educação com excelência.

Dentre os conceitos relacionados à Educação no Campo encontramos em Caldart e Michelotti (2008), fundamentações sobre as tríades teóricas, filosóficas e metodológicas que sustentam esse tipo de educação. Na concepção de Caldart (2008) os termos da Tríade não podem ser pensados de forma separada, pois para que a materialidade de origem da Educação do Campo aconteça, é preciso que “ela seja pensada na Tríade: Campo – política pública – Educação”. De acordo com a autora, se tratarmos esses termos isolados um do outro de certa forma estaremos promovendo “uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 71).

Para compreender essa tríade teórica, penso ser necessário obter um entendimento sobre o processo civilizatório dos povos do campo. Nascimento (2009) apresenta-nos os sujeitos da Educação do Campo tentando destacar a relação entre os povos do campo e o processo civilizatório que ocorreu no Brasil, bem como as consequências dessa civilização que o autor considera dramáticas sobre as culturas dos segmentos sociais subalternos e que ocasionou traumas culturais e humanos.

Para pensarmos no primeiro termo da Tríade, o Campo, Caldart (2008, p.71) diz que se trata do “campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de

sujeitos humanos e sociais concretos, campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (p.71). Apreendo de Caldart que esse campo não se trata de uma ideia de campo como uma área campal, mas o campo das batalhas, dos sonhos, das conquistas não somente pela terra, mas pelos desejos dos camponeses por vida digna no campo, com direito à saúde, educação, lazer e pela manutenção da identidade camponesa.

Para a autora, foi esse campo com sua dinamicidade histórica que gerou a Educação do Campo. Esta, segundo Caldart (2008), nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos sem – terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

No termo política pública, a Educação do Campo assume-se como uma especificidade nas discussões de política pública de educação no país. A autora afirma que essa característica de especificidade que traz a Educação do Campo em alguns momentos aproxima e em outros se distancia de muitos sujeitos, principalmente os que defendem uma educação universalista que acabam alertando contra os riscos da fragmentação.

Nas agendas políticas de governo, o que vem sendo considerado é uma educação universalista que acaba não contemplando as especificidades dos povos do campo. Apesar de existir leis, decretos, e outros documentos que regem a Educação do Campo, na prática essas propostas acabam não se materializando.

Neste sentido, Caldart (2008) alerta sobre o que é fundamental compreendermos para não irmos por outro caminho que nos desvie da discussão de origem. Segundo a autora, a “especificidade de que trata a educação do campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2008, p.73).

No termo educação, a autora enfatiza a importância de se trabalhar no campo com a pluralidade. Para ela a educação do campo precisa dessa ideia de pluralismo, “os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político pedagógica” (CALDART, 2008, p.84).

Por outro lado, Michelotti (2008) amplia a Tríade de Caldart (2008) utilizando os termos produção, cidadania e pesquisa, os quais o mesmo afirma que não podem estar indissociados. Para o autor, “no conceito de campo deve estar presente a disputa por um certo projeto de desenvolvimento do campo, que tem na produção camponesa sua centralidade”. O autor diz que ao contrário do capitalismo em que a produção é baseada nas relações entre patrões e empregados, na produção camponesa o que prevalece é a valorização do trabalho e as famílias como gestoras de suas produções.

Tratando-se do conceito de Política Pública, Michelotti (2008) propõe o termo cidadania plena que para ele deve estar presente nas políticas públicas para que essas possam se materializar. O termo cidadania tratado pelo autor está relacionado ao acesso aos direitos humanos como: civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. Neste sentido, uma das críticas feitas por Michelotti (2008) é quanto às “políticas públicas que foram conquistadas pelos camponeses de maneira formal, mas que, por outro lado, provocam perdas do direito à terra e ao meio ambiente”, citando como exemplo políticas de apoio à produção, ao crédito e à assistência técnica que avançam de forma contrária ao projeto de produção camponesa (MICHELOTTI, 2008, p.88).

No que se refere ao conceito de Educação, “deve estar presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento, e não sua mera transmissão” (MICHELOTTI, 2008, p.88). Considerando esses elementos, deve-se, segundo o autor, valorizar os sujeitos do campo e não tratá-los como receptores de conhecimento, mas que seja uma educação construída por eles. Para o autor:

A experiência do movimento pela Educação do Campo mostra a importância de se vincular a luta pelas políticas públicas de educação à luta por uma educação dos e não para os sujeitos do campo, negando os “pacotes” ou “modelos” que ignoram ou subordinam as pessoas que vivem no campo (MICHELOTTI, 2008, p. 92).

Partindo das afirmações do autor supracitado, é possível vislumbrar que quando se trata da educação do campo a mesma deve ser construída com os sujeitos do campo, sem ignorar seus saberes, suas práticas, sua cultura e os elementos que esses povos têm acumulado durante suas experiências de vida.

Neste sentido, na educação do campo, pensou-se num sistema pedagógico que dialogasse com os anseios desses povos e valorizasse suas experiências e que atrelasse o estudo ao trabalho, ou seja, que se alternassem tempos e espaços de trabalho e educação, então se pensou na Pedagogia da Alternância.

O termo alternância deve ser compreendido como uma mudança de espaços. Para Pineau (2010) “a denotação inicial da alternância é a da mudança temporal por repetição de dois movimentos diferentes (alter: outro). Silva (2003, p. 18) relata que no sentido etimológico da palavra, o vocábulo alternância surgiu nas origens da “palavra em latim *alternare* que, proveniente de *alter* significa outro”.

A pedagogia da Alternância surgiu na França, especificamente em Lot-et-garonne, em 1935. Essa experiência permitiu a criação da primeira *Maisons Familiales, Rurales* para que os filhos de camponeses e populações rurais pudessem ter “uma educação diferenciada e que dialogasse com a realidade dos mesmos” (SILVA, 2003, p.43). Nascida na França, a experiência se expandiu em seguida para a Itália e posteriormente para o Brasil e outros países (ARAÚJO, 2014, p.169). Gaston Pineau (2002) relata que a pedagogia da Alternância foi implantada em 1973 na Nicarágua e, em 1999, na América do norte, em Quebec, no Canadá, na região de Sherbrooke.

No Brasil, encontramos em Ribeiro (2008), uma narrativa que evidencia o início dessa discussão no país. A autora destaca o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem em continuar os estudos, ao afirmar: “Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo” (RIBEIRO, 2008, p.31). A partir dessa narrativa, a autora conta que o pai, preocupado com o discurso do filho, mobiliza o padre e outros pais que estavam passando pelo mesmo problema a pensarem em uma solução. Esse discurso narrativo é o mote para se pensar a pedagogia da alternância no Brasil.

A primeira experiência com pedagogia da Alternância, no Brasil, vem a partir da experiência trazida pelo Padre Umberto Pietrogrande. Institucionalmente, essa experiência, de acordo com Pineau (2010), surge no meio rural, no estado do Espírito Santo, em 1959. Essa experiência se fortalece com a implantação da Escola Familiar Agrícola – EFA, em Olivânia, município de Anchieta. A partir dessa

experiência, com o passar do tempo, essa proposta educacional se multiplica no Brasil (SILVA, 2003, p. 43).

Essa Alternância pedagógica estava alternada entre escola e família. O padre Humberto Pietrogrande, em busca de soluções para a formação do jovem rural brasileiro, fez chegar ao Brasil essa alternativa inovadora de educação do campo, as Escolas Familiares Agrícolas – EFAs. As preocupações do líder religioso giravam em torno de “desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social” (ARAÚJO, 2014, p.169).

O projeto dos agricultores também era marcado por uma preocupação com o desenvolvimento da região em que viviam (SILVA, 2003, p.43). Por sua vez, para Araújo (2014), o objetivo dessas escolas era de não “descolar”, “desenraizar” o adolescente, o jovem, de sua realidade, pois um dos objetivos destas escolas é a busca pela permanência desses sujeitos no meio rural, de forma consciente e produtiva (ARAÚJO, 2014, p.169). O autor afirma que a “Alternância leva o adolescente, o jovem, a vivenciar sessões na família/comunidade e na própria escola, de forma integrada, em que o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos se aprende e se interage” (ARAÚJO, 2014, p.170).

A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica baseada a partir das experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternâncias – CEFFAs. Gimonet (2007) ao se referir à formação por alternância dos CEFFAs acredita que é um “processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, P.16). Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância tem como finalidade cooperar na “formação integral da pessoa, educação, orientação e inserção socioprofissional, contribuição para o desenvolvimento da região onde está inserido” (GIMONET, 2007, p. 28).

Os autores Roberto García-Marirrodriaga e Pedro Puig-Calvó (2010), apresentam os quatro pilares da Pedagogia da Alternância. Segundo esses autores para que um projeto educacional seja comparado as CEFFAs, é preciso apresentar esses quatro princípios que são: 1) Desenvolvimento do meio nos aspectos sociais, econômicos, políticos e humano; 2) Formação integral da pessoa; 3) A alternância pedagógica, em que se valoriza a formação continuada, fazendo um elo entre a escola e o meio que o sujeito vive e 4) A associação local dos pais em que os

responsáveis participam do gerenciamento da formação tanto nos aspectos pedagógicos como financeiramente.

Analisando a alternância pedagógica nas CEFFAs, Gimonet (2007) considera que é possível encontrar três tipos de alternâncias pedagógicas: 1) Alternância justaposta, 2) Alternância aproximativa, 3) Alternância real também chamada de integrativa. A Alternância justaposta considera a sucessão de tempos de trabalho e estudo, porém não existe nem uma conexão entre ambos, por isso é avaliada como uma falsa alternância. Tratando-se da Alternância aproximativa agrega a organização didática possibilitando a aproximação entre as atividades profissionais e estudo, porém não existe nem uma integração entre os dois tempos da formação, entre a escola e o contexto socioprofissional. A Alternância real não se limita apenas a sucessão de tempos de formação teórica e prática, mas existe uma estreita conexão e integração entre ambas, além de um trabalho reflexivo do alternante sobre a experiência (conf. GIMONET, 2007, p.120).

No cenário educacional brasileiro, segundo Silva (2010) existe uma “diversidade de experiências educativas de alternância na formação de jovens e adultos” (SILVA, 2010, p. 183). A autora chama atenção do leitor quanto ao uso das diferentes terminologias atribuídas ao termo alternância nos diversos espaços educacionais existentes. Neste debate, de acordo com Silva (2010) vamos encontrar alternância sendo utilizada como metodologia e método, e em outras situações como um sistema e ainda denominada de tempo escola/tempo comunidade. No Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste paraense, a terminologia usada é alternância de tempos-espaços educativos que se dividem em três intercalações: 1) Tempo-Espaço Escola; 2) Tempo-Espaço Aldeia; 3) Tempo-Espaço Retorno.

O Tempo-Espaço Escola é o momento que os sujeitos se apropriam dos conteúdos científicos de forma crítica e criativa com o objetivo de compreender e modificar suas realidades. O Tempo-Espaço Aldeia é o tempo de pesquisar suas realidades em vários aspectos: social, histórico, cultural, ambiental, econômico e político e resignificação dos conhecimentos e saberes apreendidos, e por fim o Tempo-Espaço Retorno em que socializam, sistematizam e avaliam as pesquisas realizadas no Tempo – espaço aldeia e é a partir dessa socialização que se

constroem os Planos de aulas dos educadores para os momentos de atuação interdisciplinar no Tempo – Espaço escola (Cf. IFPA/CRMB, 2012).

A Pedagogia da Alternância é entendida por Rocha e Martins (2011), como uma proposta na qual o alunado passa um tempo na escola e depois retorna à sua comunidade com o compromisso de aplicar o que aprofundaram na escola, resignificando, assim, os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos da comunidade. Assim, o aluno torna-se um ser autônomo no seu processo de aprendizagem.

Para as autoras, a Pedagogia da Alternância não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. Os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (cf. ROCHA E MARTINS, 2011).

Ao se referirem sobre a formação do educando, Rocha e Martins (2011) acreditam que a formação do aluno está além do espaço escolar e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se individualmente do seu processo de formação. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo.

Constata-se que a partir dessas abordagens, foi criada a escola fundamentada nas experiências de vida dos jovens e no conhecimento que se encontra nas escolas formais, ou seja, uma escola que valorizasse tanto o conhecimento empírico como o conhecimento acadêmico e que contribuísse para o desenvolvimento de suas comunidades.

#### 1.1.1 Educação Escolar Indígena: Autonomia, Direitos indígenas e interculturalidade

Do que vimos até aqui sobre Educação do Campo existe uma mais específica, que foi criada para atender os povos indígenas, que é a educação escolar indígena. Uma vez que o 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.

A educação escolar indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006).

Diante do exposto, podemos dizer que a terminologia “educação escolar indígena” se refere a educação formal oferecida à esses povos por meio das instituições públicas, que se contrapõem à educação informal, na elaboração de um conhecimento baseado na interculturalidade, em que o conhecimento acadêmico e os diferentes saberes são considerados, valorizando as interações educativas.

Ao se referir à educação escolar indígena, Brand (2001) apresenta como desafio 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. O autor afirma que os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos de escola sem que mudanças profundas ocorram nas escolas localizadas no entorno de suas comunidades. Isso é possível perceber nas aldeias indígenas do Pará que precisam de uma mudança em seus projetos de ensino, pois o que acontece em sua grande maioria é que os professores chegam às aldeias para ministrarem suas aulas e não conhecem a realidade na qual estão se inserindo. Por isso, acabam ministrando aulas da mesma forma que fariam em outro tipo de educação escolar, sem, no entanto, compreenderem que esses povos possuem particularidades culturais, espaço e tempo diferenciados e visão de mundo diferente dos que vivem nos grandes centros urbanos.

De acordo com o PPC do Curso (2012), “em todas as aldeias visitadas existe escola, exceto em Kanaí-Atikum”. Porém, essas escolas não são reconhecidas/oficializadas como escolas indígenas, e sim como escolas rurais e/ou

anexos de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio dos seus municípios de origem. Os documentos explicitam que não há currículo e nem tampouco material específico. Há, nessas localidades, professores não indígenas atuando em todos os segmentos de ensino e professores indígenas que são contratados pelas secretarias de educação dos municípios e atuam, geralmente, na primeira etapa do ensino fundamental e na valorização da língua e cultura. Os documentos também apontam que, das aldeias visitadas, somente na aldeia Sororó-Suruí existe o ensino médio funcionando no sistema modular. Desta forma, “aos povos indígenas tem sido negado o direito à conclusão da educação básica” (IFPA/CRMB, 2012, p. 10). Podemos considerar que esse direito vem sendo negado na perspectiva de que, com a ausência do ensino médio na maioria das aldeias, nem todos os jovens tem condições de se deslocarem até a cidade para continuarem seus estudos, o que ocasiona a não conclusão, ou seja, a exclusão desse nível de ensino.

Em outras situações encontramos aldeias sem escolas, ou que oferecem apenas o ensino fundamental então, o jovem indígena precisa se deslocar para as cidades próximas caso queira prosseguir em seus estudos. Por outro lado, quando esse jovem sai de sua aldeia ele se esbarra em outra conjuntura que é a questão do afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas e, se esse distanciamento acontece por um longo período, ele pode esquecer os costumes da aldeia e se envolvendo nas práticas do não índio, visto que “as escolas de Ensino Médio, seguem à risca, na maioria das vezes, o modelo urbano de Ensino Médio – disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente para o mundo dos brancos” (BANIWA, 2006, p.161).

Em se tratando da educação escolar Indígena, Bergamaschi (2008) versando sobre povos indígenas e educação afirma que esses povos escolheram as escolas indígenas nas aldeias para aprenderem o sistema de vida fora delas, pois precisam cada vez mais manter as relações estreitas de contato. Os povos indígenas sentem a necessidade de estreitar as relações de contato com a sociedade não indígena, pois a aproximação dessas relações ajudará esses povos a conviver na sociedade atual, contribuindo na comercialização de seus produtos, no acesso às políticas públicas, e, nesse sentido, a escola é uma forma de aproximação entre índios e não índios.

Essa aproximação da qual trata o autor nos leva a pensar na relação das pessoas com a música presente em diferentes culturas. Deste modo, os seres humanos acabam se aproximando uns dos outros e vivenciando coisas que não são comuns em seu cotidiano, se aproximando de outras culturas através da música, como é o caso de alunos do CRMB que já apresentaram nesse espaço escolar um produto musical em forma de CD gospel (ver Anexo B – Encarte do CD).

Segundo Bergamaschi (2008) os povos indígenas acham importante compreender os conhecimentos utilizados pelos não indígenas e fortalecer o diálogo intercultural entre os mesmos, índio e não índios, pois a compreensão desses conhecimentos e o fortalecimento da interculturalidade farão com que os mesmos convivam na sociedade envolvente e se apropriem das políticas públicas que estão expostas aos mesmos.

Neste sentido, a autora compreende que, ao mesmo tempo, que os povos indígenas têm esse interesse, os educadores não indígenas também querem desenvolver propostas didático-pedagógicas mais condizentes com a realidade atual dos povos que compõe a diversidade brasileira. É a partir dessa perspectiva que os educadores não indígenas desenvolvem o interesse por propostas didático-pedagógicas de acordo com a realidade dos povos indígenas.

À respeito dos desafios da educação escolar indígena para os povos indígenas, Bonin (2008) destaca que esses desafios encontrados por esses povos não estão relacionados ao desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas ao fato de que “as lógicas que fundamentam as comunidades indígenas são diferenciadas em relação às implementadas na organização das escolas” (BONIN, 2008, p. 96).

Vários são os desafios para os povos indígenas. Entre eles, Bonin (2008) afirma que a cultura desses povos tem por base a oralidade enquanto na escola utiliza-se a escrita como código instituindo verdades e conhecimentos. Embora a autora afirme isso, o CRMB tem buscado novas metodologias de ensino nas quais se incluem a proposta pedagógica interdisciplinar via “Tema Gerador”, com o objetivo de garantir a articulação entre a área técnica e as disciplinas da base comum, partindo da realidade dos alunos.

Outro desafio apresentado por Bonin (2008), a respeito da educação escolar indígena, refere-se às experiências históricas de educação escolar e seus objetivos,

pois essas experiências não têm sido sistematizadas e sequenciadas, pelo fato das crises existentes nas políticas públicas não serem concluídas, em especial pela “ausência de recursos públicos” (BONIN, 2008, p. 96).

O que ocorre, muitas vezes, é a ausência de insumos básicos para o funcionamento das escolas como: material didático e alimentação. Além disso, o que também interfere na oferta sistematizada da educação escolar indígena são os acordos feitos entre os povos indígenas e os governos. De acordo com a autora, nem sempre esses acordos são respeitados pelas autoridades políticas, dificultando dessa maneira o diálogo intercultural e a ausência de professores capacitados (BONIN, 2008, p. 97).

Esse fato vem acontecendo em vários municípios e estados do Brasil, segundo Bonin (2008) “o poder público não pode se furtar da responsabilidade de ofertar uma educação gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura também, um tratamento diferenciado” (BONIN, 2008, p. 98). Assim, o descumprimento das ações do governo provoca a descontinuação dos serviços e o desrespeito em relação às decisões que são tomadas pelos povos indígenas, quebrando, dessa maneira, os acordos firmados, impondo situações que não estão em conformidade com as necessidades e prioridades das aldeias.

Ao tratar sobre os processos próprios de aprendizagem para os povos indígenas, Bonin (2008) relata que para que esse processo aconteça, significa que “a escola terá que ser recriada em cada localidade” (BONIN, 2008, p. 98). Então, para que aconteça a transformação da educação escolar indígena, é preciso, segundo a autora, ser utilizada a metodologia das pedagogias indígenas, ou seja, educar a partir das próprias formas, maneiras próprias de educação desses povos. Não que eles venham se isentar dos conhecimentos acadêmicos, mas que seus modos de educação indígena sejam respeitados.

Na Educação Escolar Indígena faz-se necessário primar pelo respeito à interculturalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, o respeito ao bilinguismo e aos modos próprios da educação indígena, revitalizando a identidade e a cultura indígena (C. F, Art. 210, 1988, LDBEN, Art. 32, parágrafo 3, 1996). Esse respeito implica em considerar a diversidade, valorizando as culturas sem considerar uma melhor que outra. Existem os conflitos, mas se espera que sejam resolvidos por intermédio do diálogo e respeito ao outro.

### 1.1.1.1 Autonomia

A partir das tríades teóricas, filosóficas e metodológicas de Caldart (2006) Campo – Política pública – Educação; e Michelotti (2006) Produção – Cidadania e Pesquisa, que sustentam minhas reflexões sobre a educação do campo e o que se tem pesquisado sobre Educação Escolar Indígena, apreende-se que a educação escolar indígena está fundamentada na Autonomia, Direitos Indígenas e Interculturalidade.

O termo autonomia, de acordo com Zatti (2007), surgiu na Grécia, e foi recebendo vários significados em seu processo histórico, ganhando em “Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico”. O sentido Etimológico da palavra autonomia, para o autor significa “o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei)”. Esse poder, segundo Zatti (2007), não pode ser entendido como “algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de auto-suficiência” (ZATTI, 2007, p.12). Segundo ele, esse poder recomenda um domínio particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Para o autor a autonomia é o contrário de heteronomia que é a Lei determinada pelo outro.

A autonomia está relacionada a formas próprias de produção e organização desses povos, tanto nos aspectos econômicos como nos culturais. No que se refere à educação escolar indígena, esta deve ser gerida de acordo com as pedagogias desses povos, respeitando suas experiências de vida e o aluno tornando-se um ser autônomo no seu processo de aprendizagem.

Refletindo sobre autonomia, Paulo Freire (1996) afirma que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder um aos outros” (FREIRE, 1996, p.35). O respeito a autonomia está relacionado aos princípios éticos, saber respeitar a identidade do outro, sem querer nada em troca. Nas palavras do autor é “saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando requer também uma prática coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p.36). Nessa prática o professor deve estar disposto a

ouvir o aluno, respeitando suas opiniões e linguagens próprias, promovendo o diálogo, conhecendo suas experiências, e sempre buscando essa autonomia.

Zatti (2007) considera a autonomia, baseada em Paulo Freire, como a condição sócio-histórica de sujeitos que tenham ganhado libertação e emancipação dos opressores que limitam ou anulam sua liberdade de determinação. Ele considera que os espaços formativos devem propiciar contextos de formação adequados para que os educandos possam se tornar autônomos. Acredita que o homem é inacabado e que para o homem se tornar autônomo precisa ter consciência de seu inacabamento. Segundo ele, “a educação que vise formar para a autonomia deve fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade” (ZATTI, 2007, p. 56). Neste sentido, cabe ao educador desenvolver em seus alunos a curiosidade e a criticidade desviando os mesmos da memorização mecânica, que é considerada pelo autor como uma forma de pensar errado. Zatti (2007) defende que a educação para a autonomia, fundamentada em Paulo Freire, só é possível havendo a possibilidade de recriar o que o passado deixou e criar o novo. O autor diz que:

Uma educação que visa promover a autonomia deve atentar para a formação do ser humano e não apenas para o ensino-aprendizagem de conteúdos. Dessa forma, precisa atentar para todos elementos envolvidos na educação: a postura do professor, da direção, a situação material da escola, a participação dos pais, os conteúdos a serem apreendidos, etc. A formação ocorre na interação de todos elementos que envolvem a educação, por isso todos eles devem ser pesados de tal forma a contribuir para a aprendizagem crítica e para a construção gradativa da autonomia do educando (ZATTI, 2007, p. 56).

Desta forma, o educador deve indicar caminhos ao educando para construção de saberes a partir de uma reflexão crítica de sua realidade. Assim, será possível que as práticas docentes poderão dialogar a partir da realidade do aluno, formando ao mesmo tempo o educador e o educando. Além desses elementos responsáveis por uma educação que visa a autonomia, o respeito às diferenças também é colocado pelo autor. Para que aconteça uma educação autônoma deve-se assim, “rejeitar qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero”. Assim, a autonomia inclui estar aberto à comunicação com o outro, com o diferente. Portanto, a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo (ZATTI, 2007,

P.55). Respeito às diferenças remetem a uma educação para a autonomia em que o diálogo entre os diferentes é considerado. A escola que antes era uma fomentadora de exclusão e preconceitos contra as classes minoritárias, passa a ser um espaço excepcional para a promoção do diálogo entre as diferentes culturas.

Outro ponto essencial apresentado por Zatti (2007) ao se pretender uma educação para a autonomia baseado em Paulo Freire, é a questão ética do respeito aos professores. Para o autor, “é direito e dever dos educadores lutar por sua valorização, e isso inclui lutar por salários dignos, menos imorais”. O respeito ao professor é fundamental, assim como pelo aluno. (ZATTI, 2007, p. 55). O autor atribui a escola o papel de elaborar uma educação que permita ao educando a pensar de forma livre, com liberdade e, também, prepará-lo para realizar os projetos que estabelece para si.

#### 1.1.1.2 Direitos Indígenas

Os Direitos Indígenas estão relacionados à Constituição Federal e todas as Leis, Decretos que regem a educação escolar indígena e a educação de uma forma mais ampla visto que a mesma é direito de todo cidadão independente de sua etnia.

No processo histórico da educação nas escolas brasileiras, Candau nos alerta que sempre houve um diagnóstico de exclusão das camadas da sociedade menos favorecidas, ou seja, a autora diz que as camadas baixas sofreram “um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental”, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, “silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2011, p. 333).

A luta contra a discriminação no ambiente escolar já apresenta seus indícios, mesmo que seja de forma implícita, desde 06 de setembro de 1968 quando é promulgado o decreto nº 63.223, que proclama a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. No caso dos povos indígenas, seus direitos por uma educação diferenciada nas leis brasileiras começam a ganhar escopo a partir da Constituição Federal – CF de 1988 em seus art. 210, 215, 231 e 232, onde a mesma reconhece aos povos indígenas o direito de uma organização social,

costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens, e garantir proteção das manifestações culturais.

Bem como, a CF de 88 ainda afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando as comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (C.F. Art. 210). Com a constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições (BRASIL, 2001, p. 9).

Além dessas constituintes, o governo se utiliza de um instrumento para transferir a responsabilidade da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 26 de 1991, sendo que a execução deveria ser realizada pelos estados e municípios.

As leis subsequentes à constituição que tratam da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o Direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada (BRASIL, 2001, p.9). Geralmente, as leis tratam de assuntos técnicos, administrativos e burocráticos. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) é uma Lei que tem um forte componente pedagógico, fundamentados nas ciências da educação.

A LDBEN afirma que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em vários lugares, um dos quais é a escola (Art. 1º). As principais características da LDBEN é estabelecer que todo cidadão brasileiro tem o direito a educação, apresentando diretrizes curriculares básicas. No caso dos povos indígenas, essa educação deve vir pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades (BRASIL, 2001, p.9).

Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade (BRASIL, 2001, p. 14). A valorização da diversidade cultural na escola, também é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que se configura entre os temas transversais.

O título VIII, que trata das disposições gerais, Art. 79, diz que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. No parágrafo 2º do art. 79, ao se referir sobre esses programas que estão incluídos no Plano Nacional de Educação, apresentam-se como objetivos dos mesmos: fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado (LDBEN, 1996).

Entretanto, em 1998 é criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena, que tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos. Em 14 de setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE extrai um parecer, Nº 14/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena. No ano vigente, é publicada a Resolução 03/99 que trata sobre a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, levando em consideração suas especificidades.

No Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, é apresentado um capítulo específico sobre Educação Escolar Indígena – EEI. No mesmo ano é criado o Referencial para Formação de Professores Indígenas. No novo Plano atual de Educação, que vale até 2024, não encontrei algo específico aos povos indígenas. O que foi encontrado, e de uma forma mais abrangente, em sua Meta de número 8, é sobre o aumento da escolaridade das populações que vivem no campo para que as mesmas possam se igualar às demais populações do Brasil.

O governo brasileiro assina em 12 de novembro de 2003, o decreto de nº 4.876, que dispõe sobre a “análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios”, de que trata a Lei nº 10.558 de 13 de novembro de

2002. Neste decreto, em seu art. 1º, é dito que o Programa Diversidade na Universidade tem a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Os povos indígenas também foram lembrados na implantação da Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2003, que institui o Programa Universidade para todos – PROUNI, em seu Art. 7º, inc. II. Entre as obrigações impostas às Instituições de Ensino Superior que participarem do programa é ter em suas cláusulas o percentual de bolsas de estudo destinadas à implantação de políticas afirmativas. E entre as classes contempladas, recomendam-se os que se autodeclararem indígenas.

Nesta conjuntura, houve também o decreto presidencial 5.051 de 19 de Abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre povos indígenas e tribais. Destaco dessa convenção alguns artigos que considero de grande importância e que apresentam propostas para a educação dos povos indígenas, como:

#### Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

#### Artigo 30

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

#### Artigo 31

1. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de história e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade desses grupos (BRASIL, 2001, p. 29).

Outro enfoque da legislação educacional que trago para este trabalho é referente ao artigo 2º da LDBEN, onde consta que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Na Seção IV, Art. 35, que trata da etapa do Ensino Médio, uma das finalidades desta etapa é continuar preparando os educandos, neste caso, os jovens a adaptarem-se com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores sem perder de vista uma educação que aprimore o jovem educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

#### 1.1.1.3 Interculturalidade

Outro elemento que deve se fazer presente na educação escolar indígena é a Interculturalidade. Candau (2008) apresenta características de perspectivas interculturais: Uma primeira, que a autora considera básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Outra característica a qual a autora se refere é que a interculturalidade, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”. Para a autora, “cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”. Nesse sentido, a autora diz que a interculturalidade “está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras” (CANDAU, 2008, p.51).

Os estudos de Candau (2008) estão voltados para o fato de que as “relações culturais não são idílicas e nem romantizadas, são históricas, portanto estão marcadas por questões de poder, relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos”. Outra característica

abordada pela autora diz “respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade” (CANDAUI, 2008, p.51).

A partir das colocações da autora supramencionada percebemos que a perspectiva intercultural possui suas características, que não são comuns, que se diferem, mas que valorizam as diferenças, e defendem o diálogo entre as diversas culturas, sem considerar uma cultura superior a outra, promovendo o intercâmbio entre as culturas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa sociedade mais justa pode e deve ser construída de diversas maneiras, envolvendo a participação de todos. No entanto, faz-se necessário que muitos anseios da sociedade se tornem Leis e Diretrizes que sirvam de bases legais para que se cumpram temas que já foram debatidos pela sociedade. Sendo que, a educação escolar indígena pautada pela interculturalidade, que o CRMB vem tentando desenvolver, está garantida nas legislações educacionais que regem esse tipo de educação.

Por outro lado, Akkari (2010) fala sobre o processo de formação de professores em perspectivas interculturais no Brasil, e acredita que essa formação é de grande importância na gestão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro (AKKARI, 2010, p. 12). Segundo o autor, a ideia de organizar um currículo que capacite os professores para lecionar em qualquer escola, seja no meio urbano ou rural, seja para indígenas ou jovens e adultos, traz como consequência, um projeto único de docência e de formação (AKKARI, 2010, p.24). Nestes termos, apreende-se da fala do autor que para a implantação de um projeto único de docência e formação de professores, faz-se necessário que o ensino seja universalizado. Por outro lado, ao assumir essa perspectiva universalista, a mesma pode acabar reforçando as práticas discriminatórias. Para resolver esse problema, Akkari (2010) propõe a implantação de cursos que ofereçam formação para se trabalhar na diversidade e que exija: “um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias” (AKKARI, 2010, p.24).

Conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais que compõem o sistema educativo é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à

aprendizagem e promover a participação de todos os alunos (AKKARI, 2010, p.26). O autor propõe que essas abordagens sobre a formação de professores no Brasil, na perspectiva intercultural, têm ganhado espaço e legitimidade. Por outro lado, essa discussão ainda se encontra tímida e incipiente e a educação brasileira, apesar de ter leis, decretos e vários documentos que tratam sobre o assunto, ainda não se encontra preparada para lidar com essa realidade.

Tomando as falas de Candau (2008) sobre interculturalidade, supõe-se que as configurações interculturais “dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural” e que o interculturalismo na sociedade brasileira é diferente de outras sociedades, visto que, segundo Candau (2008) no Brasil a educação intercultural está relacionada à luta pelos direitos de inclusão das minorias, diferente por exemplo, dos estados unidos que se volta para o processo de migração. Neste sentido, não podemos comparar o interculturalismo que vem sendo desenvolvido no Brasil com os de outras realidades, pois apresentam contextos diferenciados e assumem perspectivas diferentes em cada realidade, como é o caso do CRMB, cuja Educação Escolar Indígena é pautada pelas políticas relacionadas à interculturalidade.

O termo interculturalidade é amplo e, segundo Fleuri (2003) recebe várias definições, pois, embora muitas vezes possuem a mesma terminologia, nem sempre apresenta o mesmo significado. O autor esclarece que existem significados para o termo quando se refere à “relação entre grupos folclóricos”, ao “modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidade de cada sujeito humano”, e também “como sinônimo de mestiçagem” (FLEURI, 2003, p.17).

Dos significados explicitados acima, relacionados às definições do termo interculturalidade, a terminologia que mais se aproxima dessa pesquisa refere-se ao modo de compreender o diferente, uma vez que as experiências que os jovens indígenas trazem para o espaço escolar são singulares. O conceito de interculturalidade é visto, na perspectiva intercultural, como algo a se promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.

No Brasil, o termo intercultural oficializou-se a partir do lançamento dos PCN's, que trouxe como um dos temas transversais a pluralidade cultural,

ocasionando discussões voltadas para os mais variados temas em âmbito nacional, ganhando relevância social e educacional (FLEURI, 2003, p. 16).

O trabalho da Interculturalidade, para Fleuri (2003, p.17) “trata-se na realidade de um novo ponto de vista, baseado no respeito a diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”. Essa perspectiva a qual trata o autor está relacionada à igualdade de oportunidades e dignidade, respeitando as diferenças, de modo que não as anule.

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 da autora que para um avanço em edificações de sociedades que desenvolvam a interculturalidade é preciso que exista uma troca entre as diferentes culturas em que nem uma 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. No entanto, faz-se necessário que muitos anseios da sociedade se tornem leis e diretrizes que sirvam de bases legais para que se cumpram temas que já foram debatidos pela sociedade.

## **1.2 Dilemas do termo juventude**

O termo Juventude não apresenta um nome e nem um significado comum. O mesmo difere tanto no nome quanto na explicação. O termo juventude é tratado por diversos autores de formas diferentes. Silva (2009) afirma que são muitos os termos utilizados para caracterizar essa fase da vida como: Juventude, mocidade, adolescência, flor da idade, novo, nubidade. Segundo a autora, no Brasil, os termos adolescência e juventude são utilizados de forma concomitante (SILVA, 2009, p. 88). Por outro lado, Sposito (2003, p. 19) afirma que na sociedade brasileira “os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objetos de atenção”. A autora traça um perfil dos jovens brasileiros tendo em vista que essa categoria vem sendo incluída nas diversas políticas públicas de governo, apresentando os jovens como sujeitos de direitos.

Ribeiro (2011) ao realizar estudos tentando compreender os modos de reprodução das famílias assentadas pelas políticas de Reforma Agrária do sudeste

paraense, tomou como foco a juventude, visando de uma forma geral contribuir para o entendimento dos modos de produção dessas famílias, privilegiando a fala dos jovens, sendo os principais interlocutores de sua pesquisa. A autora, afirma que hoje em dia, “em qualquer canto e recanto, a juventude é uma prática que não se desvincula do contexto global” (RIBEIRO, 2011, p. 210). Segundo a autora a “crescente mercantilização da vida social justaposta à tendência homogeneizante e padronizante dos hábitos, valores, crenças, tipo de alimentação, vestuário, gostos culturais, remete àquilo que, inadvertidamente veicula a televisão” (RIBEIRO, 2011, p. 210). Isso podemos perceber nos jovens que estudam no CRMB. Além da televisão, a internet tem sido um dos aliados no processo de inserção desses jovens no contexto global. A autora defende em sua tese que a luta pela terra é uma das possibilidades enérgicas para a “re-existência da juventude no campo”.

Ainda sobre juventude do campo, Castro (2012) afirma que essa categoria é “constantemente associada ao problema da ‘migração do campo para a cidade’ e tem um desinteresse por esse espaço”. Para a autora, apesar dessa impressão em relação a esses jovens, observa-se no cenário nacional que os mesmos têm feito diversas manifestações e se organizado politicamente por melhorias no campo. Uma das principais reivindicações solicitadas ao governo pela juventude rural é o “acesso permanente à educação pública com um conteúdo teórico-pedagógico, que dialogue com a realidade do campo”. Por outro lado, “trata-se de uma juventude que ainda se confronta com preconceitos das imagens ‘urbanas’ sobre o campo” (CASTRO, 2012, p.440).

Na concepção da autora, apesar dessa “movimentação” esse jovem do campo tem sido pouco explorado e até mesmo negligenciado nas pesquisas sobre o tema juventude (CASTRO, 2008). Em sua Obra “Os Jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político”, a autora relata que no campo de estudos sobre juventude rural, no período de levantamento de dados sobre o assunto, não foi identificado, por ela, trabalhos que “abordem categorias que aparecem associadas ao mundo rural no Brasil, como indígenas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, seringueiros” (CASTRO, 2008, p. 60).

Outro ponto abordado por Castro (2012, p. 437) é sobre o recorte que tem sido feito em relação a esse termo, tratando “juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa”, como se não houvesse uma divergência sobre esse termo que,

muitas vezes, utiliza como definições metodológicas a idade e/ou comportamento dos jovens. No entanto, para a autora o debate sobre juventude deve levar em conta a reflexão para além de um recorte de população específica. A autora afirma que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais. Seria como uma luta de forças entre pais e filhos, subordinação dos filhos aos pais.

Por outro lado, Ribeiro (2011) discorda em centrar a problemática da juventude na questão da hierarquia social. Para a autora “o jovem como problema social valorizado pelas políticas, diminui a autoridade paterna originando uma crise sobre os papéis sociais nas relações hierárquicas estabelecidas”. Daí as disputas em torno das tentativas para ocupar “espaços” na cena política. No entanto a autora concorda em ver as “juventudes como desiguais, distintas e diferentes”. Para ela, os desiguais estariam relacionados aos fatores econômicos, educacionais, culturais e acesso às políticas públicas. Os diferentes estavam relacionados às suas “práticas sociais e políticas, pela sua cor, raça, etnicidade, identificações de gênero, religião, filiação política”. Sendo assim, “distintas territorialmente, por habitar e circular nas cidades ou nos campos, no centro ou na periferia, nos assentamentos ou nos acampamentos” (RIBEIRO, 2011, p. 211).

Outro fator apontado por Castro (2012), “é que o material empírico encontrado sobre juventude é fortemente informado por experiências dos grandes conglomerados urbanos” (CASTRO, 2012, p.61). Isso podemos perceber também nos estudos de Dayrell (2003, 2002, 2001), que aborda o tema juventude na educação, tomando como exemplo a juventude de Belo Horizonte ligados aos estilos rap e funk, vistos pelo pesquisador da educação como elementos socializadores da juventude. Dayrell (2003) propõe a olhar os jovens para além dos musicais, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem baseado no seu cotidiano. A noção que o autor constrói do termo de juventude é sob a ótica da diversidade, considerando os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicas que interferem na trajetória social do jovem. Para Dayrell (2003) a música é a atividade que mais envolve o jovem. A vivência dos jovens em torno da cultura musical implica nas suas formas de sociabilidade, bem como na atribuição de seu significado para os projetos de vida que elaboram.

Nessa pesquisa, no período de levantamento dos dados, encontrei o trabalho de Costa e Nolasco (2013) relacionado à categoria jovem indígena, que teve como objetivo discutir sobre a identidade do indígena sul-mato-grossense por meio das canções do grupo de rap Brô MC's. Esse grupo foi criado pelos “jovens Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson” cuja finalidade é comunicar a esperança para a população indígena, denunciando situações negativas nas aldeias, apresentando a cultura indígena para os não indígenas (COSTA; NOLASCO, 2013, p.2).

Em suas considerações finais os autores Costa e Nolasco afirmam que o “diálogo intercultural e transcultural proporcionado pelas fronteiras locais e fazer cultural estão hoje arraigados pelo contato entre os fazeres de outros lugares” (COSTA; NOLASCO, 2013, p.7). Esse fato, de acordo com os autores, se faz presente nas letras das canções compostas pelo grupo de rap indígena Brô MC's.

Costa e Nolasco (2013) citam que “o contato marca e hibridiza os fazeres culturais desses jovens, unindo o rap, de origem americana, a língua portuguesa e a língua guarani, língua materna das comunidades indígenas sul-mato-grossenses”. Para os autores “o bilinguajamento das letras, é uma forma do branco buscar conhecer e entrar em contato com uma cultura que vem tentando sobreviver a séculos de extirpação” (COSTA; NOLASCO, 2013, P. 7). Assim, para os autores as letras das músicas do Brô MC's são assinaladas pela vontade “em levar uma palavra de fé, esperança e de mudança para seus pares indígenas”. Esses jovens vêm conquistando espaços não apenas nas aldeias e entre a população indígena, mas também nas não indígenas, que é o projeto do grupo.

Tomando as palavras de Dayrell (2003), entendo que a cultura musical dos jovens indígenas, sujeitos desta pesquisa, implica nas suas formas de sociabilidade que, neste caso, é permeada pelo diálogo intercultural bem como nos processos de significação dos relatos que fazem de si, ligando suas figuras ao passado, presente e futuro, o que requer ter um projeto de si.

### **1.3 Juventude e música**

Na Educação Musical, são várias as pesquisas que tratam de temas relacionados aos jovens e à música. Os autores que vêm discutindo essa temática expõem seus argumentos sob vários aspectos e contextos diversificados. Podemos citar como subtemas ou enfoques os assuntos abaixo: gosto musical, interações

musicais, música do dia a dia, música no ensino regular, ensino e aprendizagem de música. Pesquisadores como Almonte (2013); Arroyo (2013); Santos (2012); Silva (2012); e Santos (2009) discutem o tema música e juventude.

Na literatura internacional podemos destacar Almonte (2013) que desenvolve pesquisas com adolescentes no Chile sobre gosto musical. Os significados emocionais que os estudantes atribuem à música preferida estão relacionados com os aspectos sociais, aspectos psicológicos e culturas individuais. Para a autora, a classe social, a identidade sonora de cada indivíduo, o entorno cultural contribui para as escolhas dos gêneros musicais populares que sofrem constantes mudanças e rápidas transformações na cultura.

Muitos trabalhos publicados, que tratam da relação dos jovens com a música, podem ser encontrados em um Guia Bibliográfico organizados por Arroyo (2013). A autora faz um levantamento de obras de várias áreas de conhecimento, de forma multidisciplinar, formado por 150 títulos entre nacionais e estrangeiros publicados entre 1996 a 2011 que tratam desse assunto.

Com relação ao gosto musical, Santos (2012) buscou em sua pesquisa com jovens, entre 14 e 17 anos, estudantes de um colégio da Polícia Militar compreender como esse gosto é construído a partir das relações entre jovens estudantes e o Sertanejo Universitário. A autora identificou práticas que os jovens estabelecem com o Sertanejo Universitário e destacou como o gosto é apropriado nas/a partir dessas diversas práticas e, por conseguinte, traz os processos de aprendizagem existentes nessas relações. A pesquisa de Santos (2012) apresenta como marco teórico a teoria do gosto, de Antoine Hennion. Essa teoria ressalta em seus fundamentos três pilares: o gosto como uma performance, a construção do gosto com apoio na atividade coletiva e a reflexividade do amador. As observações realizadas permitiram a autora visualização das ações dos jovens envolvidos com a música, além de reflexões sobre a escola como um espaço no qual os jovens realizam diversas práticas musicais.

Os resultados da pesquisa de Santos (2012) evidenciaram o gosto como decorrência de uma série de práticas que os jovens estabelecem com a música, tais como: a escuta constante, o canto, a dança, dentre outras. Além disso, a autora afirma que foi possível conhecer as estratégias utilizadas por esses jovens para a realização de suas práticas musicais.

Percebemos na pesquisa de Santos (2012) que os jovens constroem seus gostos musicais praticando e fazendo música com colegas, amigos, famílias, entre outros. A música é, nas palavras de Santos (2012) uma atividade coletiva, de interação com o outro. Essa interação acontece no discurso musical desenvolvido entre os jovens. A esse respeito, Silva (2012) investigou o discurso de jovens sobre seus consumos musicais e como estes operam na distinção entre o que se denomina “música boa e música ruim em seu cotidiano escolar”. A autora acredita que os consumos musicais dos jovens que compõem a sala de aula devem ser incorporados também no repertório trabalhado nesse espaço.

As relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola podem ser verificadas no trabalho de Santos (2009). A autora buscou compreender as concepções de alunos e significações que estes atribuem a escola, a aula de um modo geral, e a música no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem em música, bem como a aula de música da escola, especificamente. Para tanto, Santos (2009) construiu seus argumentos fundamentando-se na teoria do saber de Bernard Charlot.

Bernard Charlot (2001) em sua obra os jovens e o saber perspectivas mundiais discute sobre os jovens de diferentes culturas dando ênfase para aquilo que considera mais importante que é o aprender e quais as suas relações entre o saber e a vida. Nesse sentido, o autor trata ainda de assuntos relacionados ao saber sob a perspectiva do jovem, como protagoniza e objetiva conhecer para além da escola o lugar de saber na vida, além de compreender as experiências desses jovens relacionadas a aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto.

Os jovens do ensino médio investigados por Santos (2009) foram considerados pela autora como sujeitos que são diferentes por suas individualidades e características pessoais, mas que, por outro lado, assemelham-se pelas relações sociais e pela condição que os coloca na escola, como alunos em confronto com a necessidade de aprender. Para a autora pensar no perfil do aluno que frequenta a escola, é reconhecer a sua diversidade seja nos aspectos social, de gênero, de idade, de etnias, de gostos, de opiniões, de ideias.

Um dos resultados da pesquisa de Santos (2009) é que os alunos atribuem sentido a aula de música a partir de suas vivências, tendo a si mesmo como referência. Assim, conseguem se colocar no lugar do outro ao simular uma situação

de ensino e aprendizagem em música e indicar abordagens de ensino, criticar, dar ideias, bem como identificar possíveis processos de ensino e aprendizagem em música. Santos (2009) elucida ainda, que quando o aluno fala daquilo que sabe de música indica conteúdos para ensino de instrumentos e apreciação musical. Para a autora, os alunos indicam que a escola serve para ajudá-los a saber ouvir música de forma diferente, saber interpretar e saber tocar bem. A aula de música é um espaço que possibilita a aceitação do outro, a partir do tipo de música que o outro gosta.

#### **1.4 Música no ensino médio dos Institutos Federais**

Assuntos que tratam de temas relacionados à música na educação básica, mais especificamente no ensino médio dos Institutos Federais, vêm sendo discutidos na área de educação musical escolar. Neste caso, podemos destacar temáticas relacionadas à música no ensino médio nos Institutos Federais tais como: atividades musicais no ensino, na pesquisa e na extensão; música e interdisciplinaridade; experiências e gostos musicais dos estudantes; currículo da disciplina música; interações musicais e sentidos atribuídos a música. Outro assunto recorrente é sobre o perfil do corpo discente levando em consideração várias influências musicais que perpassam o seu dia-a-dia.

No que se refere à música no ensino médio dos Institutos Federais podemos encontrar pesquisas com diferentes enfoques e abordagens e que podemos considerar como pesquisas recentes, levando como critério o ano de publicação (SILVA, 2014; BEZERRA, 2013; FIQUEREDO E MAGALHÃES, 2013; GOMES E MELO, 2013; RÊGO, 2013, 2012; CARNEIRO, 2013; SILVA JUNIOR, 2012; SILVA E PEREIRA, 2012;). Essas pesquisas foram desenvolvidas com foco tanto para o ensino, quanto para pesquisa e extensão, tentando, de certa maneira, devolver nas instituições de origem dos referidos pesquisadores um trabalho que contribua com a educação musical escolar dos Institutos Federais mencionados.

Refletindo sobre os trabalhos musicais que vêm sendo desenvolvidos no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Silva Junior (2012) apresenta um parâmetro das atividades musicais que estão sendo realizadas no ensino, na pesquisa e na extensão. Em suas considerações, o autor entendeu que essas atividades vêm crescendo, pelo fato de estarem presentes no ensino, como conteúdos curriculares obrigatórios e na criação de cursos específicos em música;

na pesquisa, como parte da formação dos alunos do ensino médio e licenciatura em música e; na extensão, com a aproximação da comunidade em seus cursos e criação de demanda para os cursos específicos de música. Essa evolução dos trabalhos musicais no IFPE, segundo o autor, nos instiga a pensar no processo de crescimento e valorização da área de educação musical.

Ampliando a temática da música nos Institutos Federais, Silva e Pereira (2012) apresentam resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Instituto Federal de Brasília– IFB. Essa pesquisa vem sendo realizada com 27 educandos do 2º e 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Nos seus primeiros resultados surgiram duas propostas que podem ser trabalhadas na disciplina Artes/Música: “planejamento de uma aula sobre Acústica com a disciplina Física e elaboração de metodologia para um projeto interdisciplinar de música com a ordenha de vacas junto aos professores de Psicologia Animal, Veterinária e Zootecnia”.

Por outro lado, Figueredo e Magalhães (2013) apresentaram pesquisa em andamento sobre a educação musical na disciplina Arte no Instituto Federal Baiano – IF BAIANO, campus Santa Inês, nas séries iniciais do Ensino Médio. Os autores têm tentado investigar as percepções dos adolescentes sobre a música na sala de aula a fim de promover melhorias na práxis pedagógica. Para os autores (FIGUEREDO; MAGALHÃES, 2013) as experiências e gostos musicais dos estudantes, que convivem ao mesmo tempo em sala de aula, são diversificados; então o professor deve se valer desta riqueza e energia trazida pelos estudantes para ensinar as sistematizações da música sem perder o prazer de ouvir e fazer música. Imbuídas nesta perspectiva, as experiências musicais dos alunos, objetos desta pesquisa, são diversificadas.

Ainda falando de pesquisas que tratam da Disciplina Arte – Música, Gomes e Melo (2013) são autores que apresentam e discutem o novo currículo do Ensino Médio da Disciplina Arte- Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, levando em consideração as realidades inerentes à instituição e ao seu campo de atuação, não com o objetivo de impor práticas pedagógicas para o ensino de música, mais sim como um documento que sirva de parâmetro, como norteador do ensino de música no IFRN. Dessa maneira, no CRMB, na disciplina Artes e Culturas, na modalidade música, é utilizado como

parâmetro na escolha dos conteúdos, a ementa da disciplina (cf. anexo 3) que se encontra no PPC do Curso e as falas significativas que surgem na proposta interdisciplinar, via tema gerador.

Rêgo (2013) analisa a forma que os jovens do Instituto Federal do Maranhão, campus Monte Castelo, interagem com a música em seus diversos contextos escolares ou não escolares. Portanto, conforme Rêgo (2013) os resultados de sua pesquisa mostraram que as interações com a música, produziram elementos que definem os itinerários pessoais dos jovens (RÊGO, 2013, p. 120).

Para tanto, em sua pesquisa, constatou-se que as interações dos jovens com a música são diversificadas e algumas são possibilitadas a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sendo o uso do celular o preferido entre os jovens, a fim de interagir nos aspectos musicais de ouvir, fazer, gravar e tocar música. Os jovens dessa pesquisa atribuíram vários sentidos que a música oferece a eles como: elemento capaz de preencher vazios, ou auxílio em momentos difíceis, antídoto para a aprendizagem de conteúdos e realização de tarefas domésticas.

Tratando-se da preferência musical, de acordo com Rêgo (2013) os gostos, estilos e gêneros trazidos por eles foram variados, aparecendo uma tendência à tolerância e ao respeito pelo gosto musical do colega. Questões de gênero também são trazidas nesta pesquisa como a percepção de que as meninas são mais românticas e os meninos bem objetivos. Essa abordagem de relação de gênero, a autora propõe que seja aprofundada em pesquisas futuras.

Além disso, o espaço escolar foi apresentado pelos jovens do IFMA, como insuficientes para o desenvolvimento das atividades artísticas ou de lazer. A ausência de atividades e projetos artísticos e musicais foi outra demanda exposta pelos jovens, visto que essas ações não ocorrem com regularidade e diversidade de opções.

Em sua pesquisa, Bezerra (2013) reflete sobre o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB a partir do perfil dos discentes que abordam a influência da família, as experiências musicais anteriores, expectativas em relação ao curso e à instituição, pretensões profissionais e perfil sócio-econômico dos estudantes. Nessa pesquisa, o autor tenta contribuir com a educação musical sobre o ensino profissionalizante de música.

Silva (2014) relata a prática de um experimento musical realizado com alunos do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, no IFPA, CRMB, buscando demonstrar caminhos que vem sendo realizados nas aulas da disciplina Artes e culturas. Essa ação teve como objetivo discutir a importância da música na construção da identidade dos povos indígenas para a realização de práticas interculturais. Entre as atividades propostas foi sugerido aos alunos que fosse construído um conceito de música coletivo que trouxesse a identidade do grupo, momento o qual os estudantes puderam se manifestar por meio de narrativas orais. Outras experiências apontadas foram a rememoração dos instrumentos indígenas e não indígenas que existem em suas aldeias, por meio de narrativas escritas e visuais.

Para Silva (2014), é importante existir a interação e o respeito entre os sujeitos com os quais nos relacionamos, “conhecendo e reconhecendo as formas de viver desses povos”, para que possa acontecer o diálogo étnico cultural. Segundo a autora, para que exista esse diálogo étnico cultural, nada melhor do que “instigarmos suas identidades, no caso da música, identidades musicais” (SILVA, 2014, p. 752).

Ao revisar a literatura da área de educação musical que trata da música nos IFs do Brasil penso que esta pesquisa que focaliza as dimensões das experiências de jovens educandos indígenas do IFPA/CRMB passará a integrar, não só uma rede de trabalhos literários relacionados à música nos IFs, mas que, nesse enfoque da pesquisa, apresenta elementos das singularidades de jovens indígenas que nos permitem uma maior compreensão sobre esse contexto escolar.

## 2. CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa pedagógico-musical, em razão também de sua relação com a prática, deve refletir não somente sobre a qualidade de seus problemas que são investigados com métodos adequados, ou melhor, com uma combinação de métodos embasados e qualificados, mas, também, refletir sobre questões de divulgação, aplicação, aproveitamento e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais as pesquisas pedagógico-musical no seu todo ficaria axiomáticamente subordinada à ditadura da relevância da prática (BASTIAN, 2000, p. 77).

Tomando a epígrafe do pesquisador da área de educação musical, a escolha dos métodos adequados para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental para que os problemas relacionados à prática musical possam ser investigados.

O método pode ser definido como um conjunto de teorias ou conceitos que levam a determinados procedimentos técnicos utilizados para atingir determinado objetivo, nesse caso, conhecimento (SILVA, 2005, p. 38). Os métodos científicos assumem papéis primordiais na pesquisa científica, servindo para direcioná-la no sentido da identificação dos caminhos a serem seguidos para o alcance dos objetivos almejados (GONÇALVEZ, 2005, p.34). De acordo com Freire (2007), os métodos aplicados à pesquisa necessitam guardar relação de coerência com os objetivos da mesma e com o referencial teórico adotado, ou seja, com os conceitos e teorias que subsidiarão os trabalhos de pesquisa e suas conclusões (FREIRE, 2007, p.25).

No que se refere à pesquisa em educação musical, Bastian (2000) aponta para a necessidade de se considerar, em especial, as questões relacionadas à prática pedagógico-musical sem, no entanto, se isolar de uma forma esotérica em um meio universitário. Para o autor, a área de educação musical apresenta-se na atualidade, de forma mais amadurecida em relação às abordagens metodológicas. Isso significa que a prática musical continua sendo o ponto relevante para se fazer pesquisa, mas o autor salienta que essa ampliação só é possível através do diálogo interdisciplinar (BASTIAN, 2000, p. 84-100).

De acordo com Bresler (2007, p. 14) pesquisadora da área de Educação Musical “o guarda-chuva qualitativo contém várias abordagens”, incluindo “estudos

etnográficos que estudam a música dentro de uma comunidade, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e interpretes”. Para a autora, “o objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade, pois os fenomenologistas argumentam que isso é impossível. O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obter um sentido mais sofisticado das coisas” (ibid, p.13). Nesse sentido, “o campo parece ser muito amplo e aberto para novas e instigantes questões a serem exploradas, procurando entendimento aprofundado da educação musical e sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais” (BRESLER, 2007, p. 13 - 15).

Partindo desses pressupostos, neste capítulo descrevo os caminhos percorridos nesta pesquisa, que contempla: a abordagem utilizada, as técnicas de pesquisa, os critérios para a escolha dos colaboradores, o processo para o recolhimento das informações e os processos de pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram escolhidos em conformidade com os questionamentos e objetivos da pesquisa. Portanto, optou-se pela abordagem autobiográfica utilizando como procedimentos técnicos a entrevista narrativa.

## **2.1 Aspectos teórico-metodológicos**

### **2.1.1 Aspectos históricos**

A historicidade e o interesse pelo método biográfico, que emerge das ciências sociais (Ferrarotti, 1991), começa a ser percebido na diversificação do termo na área da educação: Bueno (2006) fala em método biográfico; Dominicé (1988) em biografia educativa; Nóvoa (1998) denomina essa metodologia como método (auto)biográfico; Josso (2004) refere-se a narrativas de formação; Delory-Momberger (2008) usa o termo biografização; Pineau (1999) denomina de abordagens autobiográficas, apresentando quatro categorias: biografia, autobiografia, relatos orais e histórias de vida.

Uma vez que todos os termos estão relacionados à pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2012), tomo como pertinente utilizar a abordagem autobiográfica por entender que os colaboradores desta pesquisa, ao fazerem narrativas de suas experiências musicais, refletem sobre as figuras de si (Delory-

Momberger, 2012; Josso, 2007). Assim, ao apresentar os aspectos históricos e teórico-metodológicos da abordagem autobiográfica farei uma aproximação do termo com o objeto desse estudo, chegando à denominação Narrativas de Experiências Musicais de Jovens Indígenas – NEMJI, discutidas no capítulo de análise. Falar das próprias experiências formadoras “é, pois, contar de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais o valor que se atribui ao que é “vivido” (JOSSO, 2010, p. 47).

As pesquisas biográficas tiveram início nos anos de 1920, na escola de Chicago. Nos anos 50, o sociólogo Franco Ferraroti, inconformado com a utilização de metodologias formais na pesquisa organizadas em torno de questionários rígidos e rigorosos, questiona-se sobre a possibilidade de ser utilizada outra metodologia que desse conta de resolver problemas e questões relacionadas à vida dos sujeitos em seus cotidianos. Diante de suas inquietações, o que mais chamou atenção de Ferraroti foi o caráter sintético do social que a narrativa autobiográfica poderia apreender através da entrevista face a face com os sujeitos. Nos termos de Ferraroti (1991, p.171): “materiais primários”.

O interesse pelas produções autobiográficas aparece com mais intensidade no início da década de 70, no contexto das transformações econômicas e sociais que afetam as sociedades ocidentais e dos questionamentos políticos e ideológicos que elas provocam. Às dificuldades sofridas no seio de uma sociedade onde crescem as desigualdades sociais, acrescenta-se o distúrbio de identidade nascido da incapacidade das instituições em trazer respostas às interrogações e às aspirações individuais. Este embaraço de referências marca a passagem de uma sociedade ainda tradicional, cujos membros participam de empreendimentos comuns e compartilham as mesmas normas e valores coletivos, para uma sociedade individualizada, onde cabe a cada um criar um projeto de vida e fixar seus princípios de ação e de avaliação. O indivíduo tem, cada vez mais, que encontrar seu lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 106).

O tema e a pesquisa autobiográfica alcançaram, após os anos setenta do século passado, uma larga repercussão nos estudos sociais e históricos, tendo como resultado uma vasta produção bibliográfica sobre o assunto em todo o Ocidente, inclusive no contexto brasileiro. A dissolução de certezas e crenças de

validades universais, aliadas à emergência de diferentes grupos sociais minoritários reivindicando visibilidade e poder decisório sobre assuntos e políticas de seus interesses, reforçaram esse mergulho no particular e no individual, favorecendo o ressurgimento da temática autobiográfica. Buscou-se uma nova compreensão para o lugar do indivíduo na história, não só como resultado de estruturas de longa duração que formam e direcionam as sociedades, mas também como atores dos processos sociais e culturais, produzidos em diferentes tempos e lugares (AVANCINI, 2006, p. 120).

A vivência cotidiana apresenta-se, desde então, como uma mediação para o conhecimento individual e coletivo. Portanto, os aspectos históricos abordados evidenciam a consistência do método. A autobiografia tornou-se, segundo Delory – Momberger (2008), um “método de pesquisa tendo sua história, com seus fundadores, seus colóquios, uma produção de literatura, redes múltiplas de pesquisadores e práticas associadas a diversos profissionais em redes regionais, Associações, congressos nacionais e internacionais e uma gama de trabalhos acadêmicos que se valeram desse método para a produção do conhecimento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.108).

No contexto brasileiro há uma vasta produção acadêmica desenvolvida por pesquisadores da área, em instituições como: Universidade Federal de Pelotas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Campinas, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal do Pará, entre outras.

O avanço do movimento biográfico na área educacional no Brasil registra um “momento expressivo da pesquisa autobiográfica no país e algumas das tendências de outros países nesse campo” (SOUZA, SOUSA, CATANI, 2003, p.41). Assim, considerando esse progresso como campo de pesquisa que vem se consolidando e expandindo no Brasil, nas palavras de Passeggi, Souza e Viscentini (2011), essa metodologia “tem se firmado, marcadamente, pela diversidade de entradas e modos singulares adotado nos programas de pós-graduação, em suas linhas e grupos de pesquisa” (PASSEGGI, SOUZA E VISCENTINI, 2011, P. 382).

### 2.1.2 Aspectos teórico-metodológicos

O método autobiográfico é uma abordagem de investigação narrativa, que se ocupa da forma de construir e analisar fenômenos narrativos. O fenômeno consiste no ato de narrar, no acontecimento. É a narrativa como produto, cujos registros podem ser nas formas oral, escrita ou imagética. A narrativa é tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p.12).

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos desta pesquisa comungam do pensamento de Delory-Momberger (2008). 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 se tornou o que ele é. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. Delory-Momberger (2012) 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 (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

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, p. 526). Portanto, ao narrar-se o sujeito está compondo sua própria história, à sua maneira, com sua linguagem e visão de mundo (ABRAHÃO, 2012, p.59).

Na área de educação musical, as pesquisas que se utilizam da autobiografia têm possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas relacionadas à produção da área de educação musical no Brasil: Histórias de vida contada pelo maestro Levino Ferreira de Alcântara (ABREU, 2014); Memórias musicais como formas de trazer as subjetividades narradas por acadêmicos dos cursos de Bacharelado e

Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Santa Maria (TEIXEIRA E LOURO, 2014); Potência teórica e a riqueza compreensiva da abordagem (auto)biográfica no estudo dos processos narrativos no campo da Educação Musical (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2014); Narrativas de experiências musicais de jovens indígenas (SILVA, 2014); Modos de constituir experiências musicais de Jovens indígenas (SILVA, 2014); Escritas de diários digitais de professores de música para análise de suas trajetórias de formação profissional (LOURO; RAPÔSO, 2014); Narrativas de formação de professores iniciantes na docência (GAULKER, 2013); Narrativas de experiências musicais de crianças (PEDRINI, 2013); Narrativas de profissionalização em música (ABREU, 2012; 2011); Pesquisa narrativa nos Grupos de Pesquisa (LOURO, et al. 2010); Narrativas orais e escritas de alunas professoras (TORRES, 2003).

De acordo com 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, p. 24). 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 (Abreu, 2011, p. 25) diz que, “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.

## **2.2 Técnicas de pesquisa**

### **2.2.1 Entrevistas**

A partir da escolha dos caminhos teórico-metodológico, isto é, a pesquisa biográfica, apresento a seguir a técnica de pesquisa utilizada: Entrevista Narrativa. Porém, acredito ser necessário trazer alguns conceitos do que é Entrevista para depois adentrar no conceito específico de Entrevista Narrativa – EN.

A entrevista, em situação de pesquisa acadêmica, é um instrumento, método ou técnica de pesquisa que pode ser utilizada por um pesquisador para obter dados sobre determinada investigação, através de perguntas dirigidas, sendo considerada uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. O objetivo da entrevista é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados.

A técnica de entrevista é bastante utilizada na pesquisa qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa, na área da educação musical, é fruto da natureza estético-filosófica e social de seu objeto: a música e suas práticas. A abordagem qualitativa deve privilegiar as subjetividades, nas quais investigador e investigados produzem significados em colaboração, sendo assim, as condições de produção e transmissão da música estão implicadas nas relações humanas (BRESLER, 2007). A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de informações (LAKATOS, 2009, p.278 - 279).

### 2.2.2 Entrevista Narrativa

Segundo Bauer e Gaskell (2002), “o interesse com narrativas e narratividade tem suas origens na Poética de Aristóteles e que se tornaram um método muito difundido nas ciências sociais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 90). A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93).

O sociólogo alemão Fritz Schütze elaborou uma sistematização da técnica narrativa, sendo considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade com características específicas (BAUER; GASKELL, 2002, p.95). Batizada de história ou narrativa de vida pode ser definida como a narração, por uma pessoa de sua experiência vivida (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 158). Ver o mundo como experiência indica atentar para os relatos de vida, que a reorganiza em função de novos objetivos, desafios do sujeito (ABRAHÃO, 2012, p.71).

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.

A construção das narrativas faz da pesquisa um “momento significativo para o pesquisador e o sujeito da pesquisa” (GAULKE, 2013, p.26). O narrativo é o “lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (DELORY- MOMBERGER, 2012, p.39).

Compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias. É também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (BAUER; GASKEEL, 2002, p. 93). Pela narrativa os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.39). Tratando-se desta pesquisa, as histórias de vida musicais a serem geradas pelos colaboradores assumem dimensões individuais e coletivas que estão implícitas nas narrativas.

Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes (BAUER; GASKEEL, 2002, p. 93). Jovchelovitch e Bauer (2002) se referem ao entrevistado como um “informante”. Apesar desses autores se referirem ao entrevistado como informante, tomei a liberdade de denominá-los de colaboradores por entender que ajudam no processo de reconstrução dos acontecimentos sociais numa perspectiva colaborativa e não apenas transmitindo informações. No caso dessa pesquisa os acontecimentos sociais estão relacionados às experiências musicais de jovens indígenas, colaboradores desta pesquisa. O colaborador “por meio das narrativas tem a oportunidade de compor sua própria história, à sua maneira, com sua linguagem e visão de mundo” (ABHAHÃO, 2012, p. 58).

A entrevista narrativa, a qual me refiro nesta pesquisa doravante como EN, vai mais além que qualquer outra técnica ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta (BAUER; GASKEEL, 2002, p. 95). Neste tipo de EN, as perguntas não são diretivas, e sim acontecem a partir da contação das histórias narradas pelo colaborador.

Para Delory-Momberger (2012), a finalidade da entrevista na perspectiva biográfica consiste em apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é, segundo a autora, justamente a “configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá a sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

A entrevista biográfica é formada com pelo menos três componentes que ocupam o espaço da entrevista: o entrevistador, o entrevistado e o que se passa, e o que se mantém entre essas duas pessoas como: atitudes, colocações, formas de intercâmbio e de ação recíprocas (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527). A autora chama esse espaço da entrevista de “espaço heurístico”:

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (ibid, p. 527).

Portanto, esse tipo de entrevista exige certa elaboração do entrevistador. A primeira atividade da entrevista narrativa, a partir das colocações de Schütze (2013), é elaborar uma pergunta inicial que ele denomina de “Pergunta Heurística Inicial”. No caso dessa pesquisa, a pergunta inicial foi: Conte-me sobre suas experiências musicais.

Ao adentrar na entrevista narrativa autobiográfica, Schütze (2013) a divide em três partes. A primeira parte é chamada de narrativa autobiográfica inicial. Nessa parte, o pesquisador apresenta ao colaborador a pergunta heurística inicial. O autor aconselha que neste momento o colaborador não seja interrompido pelo pesquisador. É feito somente encorajamentos não verbais, utilizando termos como “hã, hã”, “sim”, “tá” e acenar com a cabeça indicando para que o colaborador possa continuar a narração. A interrupção só poderá acontecer quando o colaborador

sinalizar finalização, o que Schütze (2013) chama de “coda narrativa”. A partir desse momento o pesquisador entrevistador poderá fazer, assim, as suas indagações.

Na segunda parte da entrevista narrativa autobiográfica, denominada pelo autor como parte central da entrevista, é o momento em que o pesquisador entrevistador prossegue explorando o potencial narrativo tangencial, ligando acontecimentos (SCHÜTZE, 2013, p. 212). É o momento em que o pesquisador faz perguntas sobre a fase inicial que não ficaram bem esclarecidas ou que foram narradas de forma resumida pelo fato de não terem muita importância para o colaborador ou, ainda, por recordarem situações dolorosas. Nessa parte, o autor alerta ao leitor sobre a importância de se fazer perguntas que sejam efetivamente de potenciais narrativos da história contada, até o último fragmento evocado na memória do pesquisador, fazendo perguntas do tipo: “Sim, e então, não consegui acompanhar o restante, será que poderia a partir desse ponto contar mais uma vez” (SCHÜTZE, 2013, p. 212). É o momento em que não se faz perguntas do tipo “por quê”, mas somente questões relacionadas aos acontecimentos narrados na narrativa autobiográfica inicial. Seria o que é colocado por Jovchelovitch e Bauer (2002): ir das questões emanentes às perguntas imanentes.

A terceira parte da entrevista narrativa autobiográfica incide em, de acordo com Schütze (2013) conduzir o colaborador, em realizar uma descrição abstrata de sua trajetória, estimulando a responder perguntas do tipo “por quê”, culminando em “respostas argumentativas”, justificando o que foi narrado (Schütze, 2013, p. 212).

A seguir, apresento em formato de tabela a síntese das etapas de entrevistas narrativas a partir de Schütze (2013, 2011):

Etapas Ordenadas (Partes)	Regras	Expressões (pesquisador - entrevistador)
Primeira Parte	Iniciar com uma pergunta narrativa que não pode ser interrompida	Então, era isso, não muito, mas mesmo assim, (Coda)
Segunda Parte	Exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos	Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante, Será que poderia a partir desse ponto, contar mais uma vez?

	expostos de forma resumida na primeira fase da entrevista	
Terceira Parte	Descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem	Por quê?

Quadro1: Etapas das entrevistas narrativas autobiográficas

Ao fazer as entrevistas é preciso considerar o que Ferraroti (1991) considera como materiais biográficos para recolha dos dados. O ator diz que esses materiais podem ser classificados em primários e secundários. Os primários referem-se aos relatos autobiográficos, às narrativas ou histórias de vida do colaborador na entrevista narrativa, colhidas pelo pesquisador. E os secundários fazem referência à toda documentação coletada, cuja produção e existência não tiveram como objetivo servir ao fim da pesquisa.

Considerando que a argumentação de Ferraroti (1991) é construída na e para a renovação do método biográfico a partir das fontes primárias, é possível perceber a importância que o autor dá para a retomada do sujeito como o centro da pesquisa biográfica. Segundo o autor, os materiais primários trazem com toda força as subjetividades dos sujeitos.

Quanto aos materiais secundários, por serem reconhecidos como materiais mais objetivos são utilizados para referendar, corroborar com os materiais primários, isto é, naquilo que os sujeitos nos contam sobre suas vidas imbricadas com aspectos históricos e sociais. Para fins desta pesquisa, os materiais secundários utilizados, na construção da problemática e revisão de literatura, referem-se à: documentos oficiais da escola; documentos oficiais que regem a educação escolar indígena como leis, decretos e referenciais bibliográficos; cadernos de histórias de vida e fotografias. Em relação aos materiais primários esta pesquisa se fundamenta nas entrevistas narrativas coletadas dos colaboradores da pesquisa sobre suas experiências musicais.

O material biográfico mais apropriado para observação e análise na abordagem metodológica da pesquisa biográfica é de natureza bem particular, já que o único acesso aos dados que o pesquisador precisa é possibilitado através dos

atos de biografização a que os sujeitos se entregam (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). Só é possível se chegar a esses atos de biografização por meio da fala que o sujeito mantém sobre si próprio, o que a autora chama de atividade linguageira.

Nessa atividade, pode-se encontrar diferentes tipos de discursos: descritivo, explicativo, argumentativo, avaliativo e outros. A autora considera de grande importância a pluralidade discursiva do relato. Assim, para a autora “é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador” (DELORY- MOMBERGER, 2012, p. 526).

## **2.3 O CAMPO EMPÍRICO**

### **2.3.1 Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural**

O campo da pesquisa é constituído no IFPA – CRMB, localizado no município de Marabá (Pará), na BR 155, sentido Eldorado dos Carajás, Projeto de Assentamento 26 de Março, distante da cidade de Marabá em aproximadamente 28 KM. 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 culturais, sociais, ambientais e econômicos.

De acordo com o PPP/CRMB, o Campus Rural<sup>2</sup> de Marabá teve a sua origem com a criação da Escola Agrotécnica de Marabá, como fruto da mobilização social e organização dos povos do campo e suas entidades de representação por Reforma Agrária e pela constituição de condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no sul e sudeste paraense, que compõem a mesorregião “sudeste paraense”.

---

<sup>2</sup>Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892, de 29.12.2008), foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFC) e de Marabá (EAFMB) o qual, atualmente possui 12 campi, dentre eles o Campus Industrial de Marabá.

A figura abaixo permite uma visualização da localização do estado do Pará no Brasil:

Figura 04: Mapa do Brasil enfatizando o estado do Pará na cor vermelha



Fonte: [http://www.incenor.com.br/repres.php?estado=PA&tipo\\_venda=2](http://www.incenor.com.br/repres.php?estado=PA&tipo_venda=2) . Acessado em 10/04/2014.

A Figura 5, abaixo, focaliza a Cidade de Marabá na região do sudeste paraense.

Figura 05: Mapa do Sudeste do Pará.



Fonte: Disponível em :[www.bicopapagaioamahpg.ig.com.br/mapas](http://www.bicopapagaioamahpg.ig.com.br/mapas) acessado em 11/03/2014

A luta na região do sudeste paraense teve como conquista a instituição de aproximadamente 500 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária e com a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com cursos em todos os níveis e na modalidade de EJA, voltado para assentados do Sudeste paraense (PPP/CRMB, 2010, p. 6-52). Assim, a constituição de um campus voltado para os sujeitos do campo e com foco na Agroecologia representava a tentativa de assegurar o direito à educação sem sair do campo, com base nas demandas e interesses desses sujeitos e que considere as suas experiências de vida e atue respeitando os seus saberes e sua cultura.

A área do campus é de aproximadamente 354 hectares, às margens do Rio Sororó e uma grande área de reserva florestal. As especificidades do CRMB, quanto à localização e proposta pedagógica, talvez não se encontrem em nenhuma outra instituição das redes federais.

Figura 6: Campus Rural Marabá

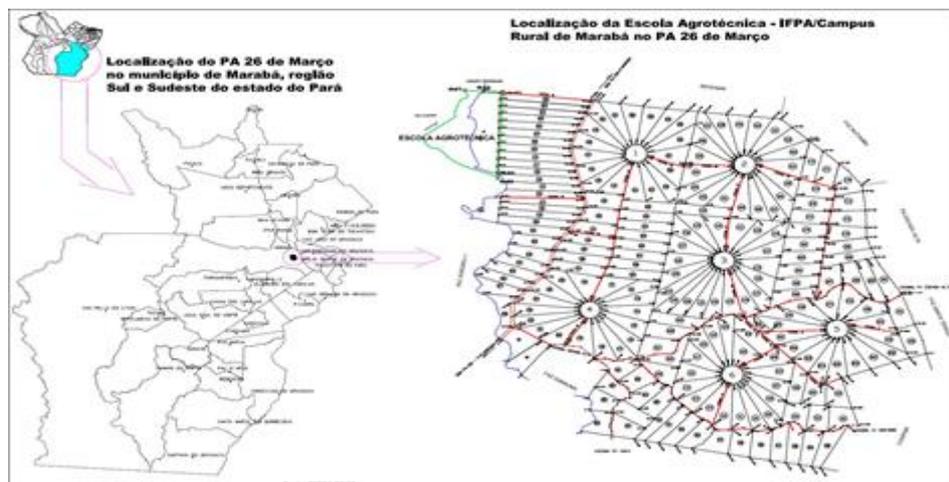
Figura 7: Reserva florestal - castanheiras



Fonte: Arquivos da pesquisadora

De acordo com o PPP (2010), a determinação e o desafio de implantar a sua sede no meio rural, a 28 km da sede do município de Marabá, é também para que “os educandos se sintam no seu próprio contexto social, econômico, cultural e ambiental; ou seja, levar a Escola aos Jovens do Campo e não trazê-los para o meio urbano” (PPP/CRMB, 2010, p. 27-52).

Figura 8: Localização do IFPA Campus Rural de Marabá



Fonte: IFPA, 2010 – PPP/CRMB

A missão do Campus Rural na região é promover a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais,

culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade.

O CRMB, cumprindo com sua missão em promover a educação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, oferece os seguintes cursos: Curso de Qualificação Profissional (Educação de Jovens e Adultos – EJA), Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio(Médio – Integrado), Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do sudeste paraense(Médio – Integrado), Curso de Licenciatura em Educação do Campo(Graduação), Curso de Especialização em Agroecologia, Educação do campo e Questões didáticas (Especialização) e curso de Especialização/Aperfeiçoamento Saberes da Terra(Aperfeiçoamento/Especialização). Além disso, o CRMB oferece Cursos de Iniciação e Qualificação Profissional do governo federal como: Programa Mulheres Mil e Programa de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC, que funcionam como cursos de extensão.

A música não faz parte da grade curricular de nenhum dos cursos citados acima. O que ocorre é a oferta da disciplina Artes e Cultura nos Cursos Técnicos Integrados e a Arte Educação Aplicada ao Campo I e II que acontece nas Licenciaturas em Educação do Campo. De forma mais genérica, podemos dizer que a música permeia essas disciplinas por meio de conteúdos que abrangem o ensino das artes. Por outro lado, o ensino de música é oferecido como atividade no contra turno escolar e em eventos culturais em formato de oficinas.

Destaco que nesta pesquisa o trabalho foi desenvolvido somente com os alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do sudeste paraense, na modalidade Médio – Integrado, em que o aluno com uma única matrícula concluirá, no período mínimo de três anos e máximo 4 anos ao mesmo tempo tanto o ensino médio quanto a habilitação profissional técnica, no caso desses alunos a formação técnica será em Agroecologia.

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa frequentam as aulas de Artes e Cultura, bem como alguns optaram por frequentar também as oficinas de música. Esses jovens indígenas, que fazem música no CRMB, foram convidados a contar suas experiências musicais adquiridas ao longo de suas vidas em forma de EN.

### 2.3.2 Critérios utilizados para a elaboração do protocolo de EN

Para elaborar o protocolo de entrevista, parto do objetivo geral desta pesquisa que consiste em investigar nas histórias de vida dos alunos indígenas os modos como constituem as suas experiências musicais. Tomo como objetivos específicos averiguar como esses jovens se relacionam com a música no ambiente escolar; interpretar os sentidos da música em suas vidas. Desses objetivos, construí três eixos estruturantes para não me perder no caminho, contendo uma pergunta geradora que incentivasse o colaborador a contar acontecimentos de sua vida com o intuito de elucidar a sua experiência com a música. Para tanto, senti a necessidade de ler novamente autores que discutem o conceito de “experiência” para ter uma maior compreensão de como, o que, e para que elaborar esses eixos e essa pergunta geradora.

Retomei algumas leituras como de Larossa (2004). Ao tratar do termo “sujeito da experiência”, Larossa (2004) amplia a acepção da palavra experiência, chamando-o de “sujeito ex-posto”, aquele que se “ex-põe”. A exposição, “nossa maneira de ex-por-nos” é, no radical ex-per-iencia, por-nos em relação com algo que se experimenta. A palavra experiência “contém a dimensão de travessia e perigo” que, no percurso, nos transforma tanto pelas experiências que acontecem de um dia para o outro, como no transcurso do tempo. Portanto, é fundamental, segundo o autor, tratar do conceito experiência do sujeito como a “sua capacidade de formação ou de transformação [...] e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LAROSSA, 2004, 163).

Para o autor, a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2004, p. 24).

A partir dessas leituras, e tentando constituir-me como pesquisadora narrativa (CLANDININ e CONELLY, 2011), passei a pensar também em “cultivar a atenção”, “abrir os olhos e os ouvidos” e procurar “aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Esse para mim foi um dos maiores desafios.

Os caminhos percorridos para a seleção dos colaboradores partiu da preferência pelos educandos do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá – IFPA/CRMB, que frequentam o curso técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense. Esse processo foi escolhido por Marabá ser a cidade onde moro e o IFPA/CRMB ser um campo rico para pesquisa e ser meu local de trabalho atualmente, o que ocasionaria a facilidade de acesso para a realização das entrevistas narrativas.

Uma vez que a pesquisa tem como foco saber como jovens indígenas do IFPA/CRMB constituem suas experiências musicais, os critérios para a seleção dos jovens colaboradores desta pesquisa foram cuidadosamente pensados.

Inicialmente pensei em entrevistar um jovem aluno de cada uma das doze aldeias. Mas, como o foco não estava no contexto das aldeias, mas sim no escolar, neste caso nos alunos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, optei em deixar os alunos livres para escolherem participar ou não da pesquisa, tendo como critério os estudantes que participaram das oficinas de música e das aulas na disciplina Artes e Culturas.

Aos dias 17 de fevereiro de 2014 reuni os estudantes do período diurno, nas aulas da disciplina Artes e Culturas e contei a eles sobre o meu projeto de pesquisa, o interesse em contribuir com a educação escolar indígena, e os objetivos que gostaria de alcançar.

Durante esse processo de seleção de entrevistados entrei nas turmas desses alunos. Dos 22 alunos matriculados, apenas 14 estavam presentes. Esclareci o motivo da pesquisa e, em seguida, perguntei a esses 14 jovens quem gostaria de participar como colaborador da pesquisa. Para minha surpresa dos 14 jovens estudantes apenas três jovens se dispuseram a participar de forma espontânea. Esses jovens são de aldeias diferentes. Dois deles pertencem ao povo Amanayé e uma jovem do povo Assurini. Porém, ao longo dessa conversa alguns desses alunos começaram a indicar colegas que estavam ausentes para participar

da pesquisa, pois, na visão deles, esses jovens ausentes no dia dessa aula teriam mais o que contar sobre suas experiências com a música.

Ao rever a lista de alunos percebi que a indicação dos sete alunos ausentes aparentemente, fazia sentido, uma vez que um desses alunos ausentes tem mostrado grande desempenho nas oficinas, na prática instrumental do violão. Após esse momento com os alunos, refleti se essa indicação dos colegas era um entendimento sobre a experiência musical adquirida na escola, tendo como referência a música do não índio ou, então, se não haviam entendido a minha pesquisa que é considerar a totalidade do indivíduo em sua experiência, não se restringindo apenas a experiência musical adquirida nas aulas e oficinas de música oferecidas no espaço escolar, mas também, nas vivências musicais tanto nas aldeias quanto em outros espaços formativos.

Durante esse período de reflexão, as aulas do tempo escola se encerraram e não foi possível encontrá-los novamente reunidos em uma mesma turma naquele semestre. Dessa forma, busquei conversar individualmente com cada um deles para esclarecer sobre o meu objeto de estudo que é a experiência musical em sua totalidade de vida.

Como nesse período o meu contato como professora da turma no semestre de 2014/1 havia se encerrado e o tempo escola também, resolvi iniciar o processo de entrevistas com os três jovens que se dispuseram espontaneamente a serem colaboradores da pesquisa, no início do segundo semestre de 2014/2. Essa escolha se deu para que eu pudesse adiantar algumas entrevistas enquanto buscasse conversar individualmente com os outros 19 alunos, esclarecendo sobre os motivos da pesquisa. Após essa conversa individual, mais três alunos se dispuseram a participar. Esses jovens pertencem aos povos: Atikum, Parkatêje e Guajajara.

Durante esse processo de entrevistas, um dos educandos do povo Guajajara me procurou dizendo que gostaria de participar da pesquisa, pois, ao ler as transcrições de seu colega Guajajara, achou muito interessante e também gostaria de ter suas experiências musicais transcritas. Então, agendei com esse sétimo colaborador da pesquisa um horário e um dia para realização da entrevista. O motivo desse colaborador ter me procurado para querer ser entrevistado foi, segundo ele, porque havia gostado de ler o relato transcrito de seu colega de aldeia.

Ele considerou que ter suas experiências escritas é uma forma de legitimação, de poder se ver e outros verem o que pensa a seu próprio respeito.

As sete entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual por meio de um aparato sonoro. Como forma de autorizar a publicação dos dados contidos nas narrativas e por uma questão de ética, cada educando assinou um termo de autorização (ver Apêndice A) para participar e narrar suas experiências musicais de forma livre, com pequenas intervenções da pesquisadora em alguns momentos que se fez necessário.

Após a autorização desses sete educandos, os registros das narrativas orais foram coletados, transcritos em um caderno de registros – caderno 1. Os relatos orais transcritos foram devolvidos para que os colaboradores pudessem ler a escrita de si e, assim, ressignificar, se quisessem, as suas narrativas escritas.

A devolução do depoimento ao seu autor é recomendada por Bosi (2003), ao afirmar que “todas as pessoas, mesmo as mais simples tem esse direito, caso contrário, a narrativa parece roubada” (BOSI, 2003, p. 66). Porém, ao retornar ao campo para saber se gostariam de acrescentar alguma coisa ou retirar algo dos seus relatos, todos afirmaram que não.

A seguir, apresento os eixos que geraram as narrativas musicais dos sete colaboradores da pesquisa, que foram nominados por suas escolhas. Os três primeiros colaboradores escolheram serem identificados por suas aldeias: Ararandewa, Trocará e Barreirinha. O quarto colaborador por seu nome próprio: André Atikum. Os três seguintes por suas etnias: Guajajara, Parkatêjê e Guajajara. Pelo motivo de dois deles terem escolhido seus nomes iguais, isto é, por pertencerem a mesma etnia, tomei a liberdade de acrescentar “I” no quinto colaborador para diferenciar do sétimo, logo, Guajajara I; e o sétimo acrescentei “II”, denominando de Guajajara II.

A pergunta geradora da pesquisa foi: Conte-me sobre suas experiências musicais. A partir dessa pergunta geradora construí três eixos narrativos. Ao compreender que essas experiências podem ser adquiridas em diversos espaços formativos, resolvi separar três eixos narrativos possíveis de dimensões dos espaços formativos desses jovens, que adquiriram suas experiências musicais: Música na aldeia, Música em outros espaços formativos e Música no Instituto Federal- Campus

Marabá Rural. Esses eixos encontram-se mais detalhados no processo de análise das Entrevistas Narrativas.

### 2.3.3 Processo da Entrevista Narrativa

Ao desenvolver o processo de entrevista, fui percebendo que os colaboradores da pesquisa traziam em seus relatos elementos relacionado tanto à sua individualidade como também 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). Para aclarar essa elucidação trago um trecho de uma das entrevistas:

[...] As músicas comunitárias, que é as festas tradicionais que envolve toda a comunidade indígena, eu canto junto com a comunidade, como aqui no IFPA, por exemplo, a gente se insere. Somos oito povos. A gente se insere os oito. E, aqui eu aprendi muita coisa também em relação a cultura dos outros povos. Acabei aprendendo a cultura do povo Parkatêjê, Akrantikatejê, guajajara, guarani-Kaiwa. E, eu sei cantar as músicas deles, e eles aprenderam a cantar as minhas. Geralmente quando tem os eventos aqui na escola a gente canta uma música de cada povo, e isso é muito importante para nós (ARARANDEWA).

Outro ponto observado foi que, apesar de ter selecionado alguns eixos narrativos relacionados às questões que pretendia desenvolver no meio da entrevista, apareceram outras demandas que não estavam ligadas às minhas questões. A partir desta observação compreendi que é no campo empírico que pesquisado e pesquisador constroem conhecimentos. A seguir relato algumas de minhas memórias extraídas desse processo de entrevistas.

Na entrevista realizada com Trocará percebi certa timidez por parte da colaboradora da pesquisa. A colaboradora ficou o tempo todo olhando para o lado e deixava pausas no seu relato. Na sua entrevista ouve certa repetição da expressão “é muito Importante”. Pareceu-me que, ao usar essas palavras, várias vezes, a colaboradora valorizava a música em sua vida tanto na escola quanto na aldeia.

Como entrevistadora, percebi que fugi um pouco do protocolo utilizado em entrevista narrativa, e comecei a fazer as outras perguntas. Senti-me um pouco desconcentrada ou desconectada do protocolo, pois no momento minha preocupação era a de tentar deixá-la mais a vontade. Atribuo essa situação pelo fato de que a colaboradora narrou o primeiro episódio de sua relação com a música em poucas palavras. E, um tanto quanto afoita, comecei a bombardeá-la com perguntas, querendo obter respostas que levassem ao meu objetivo de pesquisa. Não atentei para o que Bosi (2003) diz, ao se referir às narrativas hesitantes, cheias de silêncios. Nesse caso, o pesquisador não deve ter pressa de fazer interpretações ideológicas do que escutou ou de preencher as pausas. Para a autora “a fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade” (BOSI, 2003, p.65).

A colaboradora contou que fazia música desde criança, conforme segue um trecho da entrevista:

Pesquisadora: *mas isso teve uma fase que veio com mais intensidade?* Trocará: *desde criança.* Pesquisadora: **desde criança?** Trocará: *Desde criança veio assim já.* Pesquisadora: *Quem é a pessoa responsável em estar ensinando?*[Grifo meu].

Esse trecho da entrevista mostra que por estar afoita perdi o momento de utilizar as palavras de Jovchelovitch e Bauer (2002), ao recomendar que o pesquisador deve intervir quando o assunto é pertinente a sua pesquisa e dizer ao pesquisado: “Fale-me um pouco mais sobre isso”. Ou seja, como a pesquisa trata das experiências musicais dos jovens entrevistados, perdi a oportunidade de me atentar para esse detalhe da narrativa da colaboradora que pudesse evidenciar aspectos relacionados à música na sua infância. Por isso, retornei ao campo para aprofundar essa entrevista.

Ao retornar ao campo empírico e solicitar a colaboradora para contar um pouco mais sobre sua infância acabei cometendo o mesmo deslize do encontro anterior em querer preencher as pausas das falas. No decorrer da conversa a educanda começou a mexer no seu celular. Então, perguntei a ela quais os tipos de música que tinham no seu celular e ela foi relatando o nome dos seus artistas preferidos. Lembro-me que perguntei se tinham músicas indígenas no seu celular e

a colaboradora respondeu que não. Porém, imediatamente recordou que havia um vídeo gravado em seu celular e começou a procurá-lo para me mostrar. No momento em que ela colocou o vídeo da música percebi alegria em seu semblante por estar me mostrando uma música de sua cultura. Ela disse que a música se chamava dança da onça, dançada por alunos do 9º ano da escola indígena de sua aldeia. Aprendi neste momento um jeito de fazer entrevista deixando o colaborador achar seus meios para se dizer.

Outro aspecto relevante que trago de minhas memórias como entrevistadora emergiu dos relatos de Barreirinha. O colaborador se mostrou muito interessado em contribuir com a pesquisa, inclusive mostrando interesse em ver a narrativa transcrita. Isso remete ao que Abrahão (2012) esclarece sobre a pesquisa autobiográfica, que através da narração o sujeito constrói a sua própria história. Ou seja, o colaborador passa a compreender um pouco mais do que ele é, sobre as experiências e significados atribuídos à sua história de vida.

Na realização dessa entrevista, me percebi mais preparada e muito mais concentrada. Talvez, a experiência com Trocará tenha me feito focar mais em minhas anotações e palavras-chave na entrevista com Barreirinha. Partindo desse princípio, no decorrer da entrevista fui anotando palavras-chave da fala do colaborador tais como: profissional, aprendizado de instrumento, sonho. A partir dessas palavras-chave, foram surgindo as perguntas imanentes e enxerguei no colaborador um sujeito que conseguiu expor suas experiências a partir de várias redes de significados como: professor da aldeia, aulas do IFPA, músicas da aldeia.

Outra entrevista narrativa que trago em minha memória é de Guajajara. No momento que o colaborador estava narrando suas experiências musicais o aparato sonoro de gravação descarregou. O relato que parecia ocorrer com certo encadeamento de ideias foi interrompido e iniciado posteriormente de um outro ponto. Isso mostra que a narrativa é viva. Ela acontece na ação (ABREU, 2011).

Sobre a coleta dos materiais primários de Parkatejê, isto é, a entrevista narrativa, confesso que me senti um tanto desconfortável, pois, mesmo tendo explicado a ele várias vezes antes da entrevista sobre a pesquisa, ter conversado em outros momentos na escola, ele dizia não estar entendendo. Atribuo esse meu desconforto as representações que tive em relação aos colaboradores anteriores, que ao lançar a pergunta geradora da pesquisa não houve tantas interrogações

antes de começarem a narrar suas experiências. Isso nos leva a pensar que “somos, em geral, prisioneiros de nossas representações, mas somos também desafiados a transpor esse limite acompanhando o ritmo da pesquisa” (BOSI, 2003, p 61).

#### 2.3.4 Processo de Transcrição das Entrevistas

O processo de transcrição das sete entrevistas compõe o Caderno de Entrevistas Narrativas – CEN, como CEN1, CEN2, CN3 e, assim, sucessivamente. Essa foi a etapa em que procedi a transcrição literal das entrevistas, registrando o modo coloquial das falas dos jovens e mantendo os “deslizes” relacionados à língua culta e repetições cometidas. Tal procedimento se deu para que se pudesse manter a enunciação original das narrativas.

Procurei elucidar os acontecimentos das EN através de sinais exemplificados como as pausas, momentos em que os colaboradores paravam para pensar o que iam falar que foram marcadas por sinais de reticências.

Os três primeiros colaboradores das entrevistas foram identificados, provisoriamente, pelo nome de suas aldeias: Ararandewa, Trocará e Barreirinha, pelo fato de não ter me lembrado, no momento da entrevista, de perguntar aos colaboradores como gostariam de ser identificados na pesquisa. Ao retornar ao campo empírico, e devolver os relatos transcritos para que eles pudessem ressignificar o que foi relatado, informei sobre o pseudônimo que utilizei, dando-lhes a oportunidade de escolherem como queriam ser identificados na pesquisa. Assim, esses três primeiros colaboradores optaram em manter a identificação por suas aldeias.

Nas próximas quatro entrevistas realizadas, lembrei-me de perguntar aos colaboradores como queriam ser identificados. Desses quatro, três pediram para serem identificados pelo nome de seu povo Parkatejê, e dois pelo povo Guajajara. Então, para diferenciar, tomei a liberdade de identificar o primeiro colaborador por Guajajara I e o segundo por Guajajara II. O quarto colaborador preferiu ser identificado por seu próprio nome, André Atikum.

Considero o processo de transcrição das entrevistas uma experiência muito boa para o pesquisador, pois pude me aproximar e conhecer um pouco mais da vida musical dos colaboradores, e perceber a importância que eles atribuem à música em suas vidas, uma vez que a transcrição das narrativas orais foi feita para registrar, em

forma de texto escrito, a ação das experiências musicais vividas pelos colaboradores da pesquisa.

Ao transcrever os dados tive que retornar, várias vezes, a alguns trechos da entrevista para entender o que o colaborador tinha narrado. Ao transcrever os dados, pude perceber, pelo número de caracteres, que algumas entrevistas eram mais densas do que outras.

Essas sete transcrições, por mais trabalhosa que tenha sido, foi muito conveniente para que eu pudesse adquirir uma boa apropriação do material coletado, uma vez que a transcrição consiste no primeiro processo de análise (SCHÜTZE, 1997). Nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2002) recomendam que o próprio pesquisador faça as transcrições. Esse processo me propiciou a oportunidade não só de descrever o que foi falado, mas, por outro lado, perceber o que não foi falado e o que poderia ser perguntado ao colaborador, trazendo à tona acontecimentos que estão nas entrelinhas.

#### 2.3.5 Sobre os entrevistados

À medida que ia transcrevendo as três primeiras entrevistas, senti necessidade de ter solicitado aos colaboradores sobre a escolha dos nomes que gostariam de ser chamados nessa pesquisa para que o significado da escolha dos nomes tivesse um significado para eles e não para mim como pesquisadora, como foi o caso. Nas outras quatro entrevistas lembrei de perguntar os nomes no momento das entrevistas, sendo que um dos entrevistados preferiu escolher esse nome na devolução da transcrição.

A primeira entrevista ocorreu no dia 9 de agosto de 2014, às 17 horas, na Sala de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. O jovem da Ararandewa é aluno do curso e também é líder na sua aldeia. O colaborador participava tanto das aulas de Artes e Culturas como das Oficinas de Música. No momento da entrevista ele começou dizendo que iria retornar ao alojamento para buscar seu Cocar para poder conceder a entrevista. Apreende-se dessa atitude a preocupação do colaborador em querer afirmar a sua identidade por meio desse adereço tão significativo para ele. Percebi no colaborador a preocupação em aparecer bem arrumado e bem apresentável diante da câmera de filmagem.

Outro fator que trago em minha memória sobre o mesmo colaborador é que, ao retornar para a sala onde aconteceria a entrevista, ele ficou me questionando sobre o que seria perguntado. Respondi a ele que era para relatar sobre as suas experiências musicais adquiridas ao longo de sua vida. Em seguida, ele solicitou um papel e uma caneta e começou a escrever alguns tópicos sobre o assunto, que no meu entendimento era para facilitar a memória autorreferente, ou seja, nos termos de Josso (2004), traçar um percurso sobre os acontecimentos que interessavam ser contados. Acredito que esse comportamento estava relacionado à preocupação em não esquecer momentos musicais que foram significativos para a escrita de si.

A segunda entrevista realizada foi no dia onze de agosto de 2014, com a colaboradora denominada como Trocará. Aconteceu na mesma sala em que realizei a entrevista anterior. A colaboradora demonstrou no ato da entrevista um fascínio pela música, especialmente pela música praticada em sua igreja. Pelo fato dela demonstrar certa timidez, percebi que quando ela se referia à música praticada na igreja, demonstrava-se sentir mais a vontade para falar do assunto. Isso no meu entendimento é que as pessoas, ao se envolverem com a música, parecem precisar se sentir encantadas, ou seja, emocionadas por aquilo que pratica, tem a ver com o coração, com os sentimentos. E Trocará, ao falar das músicas praticadas na igreja expressava a sua relação com a música.

Na terceira entrevista foi com o colaborador Barreirinha, que aconteceu também na Sala de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no dia 18 de agosto de 2014. Mesmo com tempo de entrevista mais curto em relação aos dois colaboradores anteriores, demonstrou ser uma pessoa lutadora, que não desiste em meio as dificuldades, anunciava em palavras e atitudes que sabe onde quer chegar, principalmente no que se refere à música em sua vida, mostrando-se uma pessoa sonhadora. Diferente dos outros entrevistados, que deixavam sinais de pausa e momentos de silêncio para pensar e buscar o que queriam narrar, Barreirinha narrava de forma espontânea e natural o que queria contar. Parece que ele estava bastante focado no tempo presente, ou seja, a experiência musical parece ser marcada pelo o que ele é ou em como se vê e se reconhece.

Na quarta entrevista, realizada no dia dez de outubro de 2014, na sala B do Bloco de ensino, o colaborador Guajajara demonstrou uma certa preocupação se as pessoas saberiam que seria ele o colaborador, então expliquei a ele que poderia

utilizar um pseudônimo em lugar do seu nome para não ser identificado. A partir desse momento ele começou a narrar. Perguntei-lhe se já poderia gravar. Ele disse que não, pois estava apenas treinando e continuava a relembrar acontecimentos para em seguida me dar o sinal para iniciar a gravação. Isso mostra que o colaborador parecia organizar os acontecimentos em sua memória para, assim, fazer um encadeamento das narrativas que tratam das experiências musicais.

Na quinta entrevista, que ocorreu no dia vinte e quatro de outubro de 2014, na sala de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o colaborador Parkatêjê ao adentrar a sala foi em direção aos violões, escolheu um violão, sentou-se na cadeira e começou a dedilhar as cordas de um violão, ao mesmo tempo em que conversava comigo. Essa distração do colaborador com o instrumento tirou-o um pouco do foco da entrevista. Talvez, seria o momento de iniciar o processo de entrevista deixando-o tocar livremente para, então, perguntar algo que pudesse desencadear a narrativa sobre suas experiências com a música.

Na sexta entrevista, realizada com André Atikum no mesmo espaço e data da entrevista anterior, percebi que ao lhe fazer a pergunta geradora o colaborador respondeu se eram sobre as suas experiências com a música da aldeia. Relato esse fato, pois ao contrário dos demais, que entenderam sobre as experiências com a música do não índio, os colaboradores pareciam fazer distinção entre tais experiências. Isso foi um motivo para pensar sobre a análise das narrativas em que há rupturas, separações de experiências por lugares ou topoi (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Na sétima entrevista, realizada com Guajajara II, no dia nove de dezembro de 2014, na Sala de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o colaborador se mostrou ansioso para iniciar a entrevista. Disse também, no momento que antecedia a EN, que gostaria de ter logo a devolução da transcrição, pois, nas palavras dele, “achava bacana” se ver na escrita de si, uma vez que tinha visto a transcrição da EN de Guajajara I.

Após realizar as entrevistas, transcrevi cada uma delas nominando-as como Cadernos de Entrevistas Narrativas. A seguir apresento um quadro das sete entrevistas contendo quantidade, datas, duração das entrevistas e pseudônimos dos entrevistados.

Quadro 2: Sequência das Entrevistas Narrativas

Caderno de Entrevista	de Colaboradores	Data da Entrevista	Duração da Entrevista
CEN1	Ararandewa	06/08/2014	16' 17"
CEN2	Trocará	11/08/2014	26'55"
CEN3	Barreirinha	18/08/2014	10'41"
CEN4	Guajajara	10/10/2014	11'75"
CEN5	Parkatejê	24/10/2014	10'06"
CEN6	André Atikum	24/10/2014	09'21"
CEN7	Guajajara I	09/12/2014	07'38"

### 2.3.6 Processo de organização para a análise das entrevistas narrativas

Na análise de narrativas destaco um aspecto a ser considerado, de acordo com Josso (2002), que é o trabalho co-interpretativo do investigador. Isso exige escuta e capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. 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, p.526). Os autores 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 (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 108).

Ao fazer as análises das histórias coletadas por meio das entrevistas narrativas, parti da ideia de Schütze (2013) em encadear passos para esse tipo de análise. O 1º passo consiste na transcrição detalhada das narrativas. Após, o autor sugere dividir o texto em materiais indexados e não indexados. Os materiais indexados estão ligados aos conectivos: quem fez o que, quando, onde e por que. Entendo também como materiais indexados as informações trazidas pelos colaboradores da pesquisa como nome, idade, ocupação, etc. Ou seja, informações que não exigem uma interpretação. O material não indexado são aqueles que expressam valores, juízos, sabedoria de vida e podem ser expressos de forma

descrita e argumentativa. São explicações dadas pelos colaboradores para justificarem seus comportamentos ou opções de vida.

O terceiro passo da análise incide em abstrair os materiais indexados para análise, considerando-os como organizadores dos acontecimentos das histórias individuais. Por exemplo: pode-se organizar por temporalidade, espacialidade, lugar, ações dos indivíduos ou por sequência de importância dada pelos colaboradores no ato de narrar.

No quarto passo da análise, os materiais não indexados do texto são investigados como “análise do conhecimento”. Nesse passo os aportes teóricos que emergem das narrativas são descritos e argumentados. Na sequência, no quinto passo, são feitos os agrupamentos e a comparação entre as trajetórias individuais. Ou seja, os dados são cruzados e agrupados. Por fim, no sexto passo, há uma identificação de trajetórias individuais e coletivas. Essas informações são identificadas, dentro do contexto, pelas semelhanças estabelecidas.

Compreendido os passos para organizar a análise das narrativas, separei os materiais indexados e não indexados pelas cores verde e vermelha. A escolha por essas cores foi proposital, pois remetem aos frutos jenipapo e urucum de onde os jovens indígenas da pesquisa extraem resíduos para realizarem suas pinturas corporais.

A seguir apresento, no quadro abaixo, o resultado dos materiais indexados em forma de eixos temáticos, que me ajudaram a ordenar os acontecimentos das narrativas individuais.

Quadro 3: Eixos narrativos

EIXOS NARRATIVOS	DENOMINAÇÃO DOS EIXOS	EXPLICAÇÃO
I	Música na aldeia	Infância, escola da aldeia, família, cacique
II	Música em outros espaços formativos	Rádio, internet, igreja, amigos
III	Música no Instituto Federal- Campus Marabá Rural	Aulas, colegas, eventos culturais

Ao separar o conteúdo por eixos narrativos observei que alguns trechos das narrativas se enquadravam também em outros. Para facilitar o processo de análise, fiz anotações ao lado dos relatos que indicavam categorias conceituais que poderiam ser abordadas nos diferentes eixos. Assim, construí uma descrição biográfica de cada um dos colaboradores para posteriormente cruzar as informações que poderiam ser discutidas de forma mais generalizada e, ou, singularizada.

Outra situação apreendida nesse processo de organização da análise das narrativas veio de outros elementos que remetem a acontecimentos que fogem aos eixos narrativos, mas que foram considerados como parâmetros para sustentar o ato narrado no enredo principal. No entanto, senti a necessidade de fazer outras leituras que não estavam inseridas nos conceitos operativos da pesquisa.

Assim, busquei analisar o conteúdo das Narrativas de Experiências Musicais de Jovens Indígenas – NEMJI, autobiografadas pelos jovens indígenas do IFPA – CRMB. A partir desses relatos organizados e encadeados, procurei interpretar e compreender os modos que esses colaboradores constituem suas experiências musicais.

### **3. MODOS DE CONSTITUIR EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB**

Neste capítulo apresento as análises e interpretações das experiências musicais dos colaboradores da pesquisa. São sete os jovens indígenas colaboradores desta pesquisa: Ararandewa, Trocará, Barreirinha, André Atikum, Guajajara I, Parkatejê, Guajajara II.

As Narrativas de Experiências Musicais de Jovens Indígenas – NEMJI foram estruturadas nos três espaços formativos: música na aldeia, música em outros espaços formativos e música no IFPA/CRMB. Esses eixos estruturantes geraram o tópico denominado modos de constituir experiências musicais dos jovens indígenas colaboradores da pesquisa. Tomei o cuidado de preservar os relatos de forma descritiva, mas evidenciando as reflexões teóricas e posições avaliativas e valorativas, trazendo assim, as explicações de fundo, descrições abstrativas, teorias interpretativas históricas e autobiográficas.

#### **3.1 Música na Aldeia**

O sentimento de pertença nos colaboradores 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.

No caso de Ararandewa, jovem de 21 anos, que pertence ao povo Amanayé, nascido na Aldeia Sarawa no Pará, mas vivendo desde 2000 na Aldeia Ararandewa, localizada no Município de Goianésia, sua história de vida começa dentro de um grande contexto histórico dos povos indígenas. Para ele faz sentido se narrar, contando suas origens antes mesmo do processo de colonização no Brasil.

Ao narrar sobre a música no mundo da vida de seu povo, Ararandewa evidencia a importância que a música tem na construção da cultura de um povo,

evidenciando suas funções para a permanência de registros históricos conforme segue em seu relato:

Antes da invasão dos portugueses as nossas terras, a música ela tinha um papel fundamental para o nosso povo, porque para cada momento da nossa vida na aldeia nós tínhamos uma música, nós tínhamos a música da caça, de cada caça nós tínhamos uma música, nós tínhamos a música do sol, a música da chuva, a música dos nossos guerreiros, antes, por exemplo, se você fosse caçar, o guerreiro fosse caçar ele teria que cantar uma música agradecendo a Deus pela oportunidade que Deus estava dando para ele caçar porque na nossa língua Deus é may. Se ele matasse uma caça quando ele voltasse para aldeia, antes de ele aparecer no pátio da aldeia, ele já vinha cantando e a pessoa, a comunidade, já sabia qual era a caça que ele teria matado porque cada caça tinha uma música. Então, quando ele matava a caça ele vinha cantando e a comunidade já sabia. Então quando ele matava a caça, todos já sabiam.

O colaborador demonstra que não perdeu de vista quem ele é. Ao se inserir dentro do contexto de que pode ser chamado de “grandes narrativas” (LYOTARD, 2006), traz pequenas narrativas, fragmentos que estruturam uma história, neste caso, a sua própria história. Ao chamar Deus de May, o colaborador retoma o passado histórico de seu povo trazendo a força do deus May, na língua tupi Guarany, para explicar uma das forças que o move bem como o seu povo no presente.

Podemos observar em Ararandewa que existe uma certa consciência quanto ao papel da música na vida de seu povo visto que considera essa linguagem como um instrumento de luta na causa dos povos indígenas, conforme narra: “A música tem um papel fundamental na luta de nossos povos, que é lutar por um conhecimento melhor”. Em seus argumentos, Ararandewa fala da necessidade de buscar em seus antepassados força e coragem para continuar lutando e resistindo diante das dificuldades da vida e a “música é uma das armas para esse combate”.

Referindo-se ao conhecimento adquirido por meio da história cultural de seu povo, desde a mais tenra idade, Guajajara I, jovem de 19 anos que pertence ao

povo Guajajara, da Aldeia Guajanaíra localizada em Itupiranga, narra o seguinte: “desde quando eu nasci e me entendi como gente, na aldeia eu sempre tive mais contato com a música tradicional, mesmo!”. Nesse relato, o colaborador enfatiza a palavra “mesmo” de forma exclamativa, dando a entender a importância de se sentir pertencente a um contexto cultural que proporciona vivenciar suas tradições. As músicas de seu povo são os pilares de sua formação musical que revelam nessa temporalidade, certa maturidade e experiência extraídas desse “contato com a música”, ou seja, da sua relação com a música.

No caso de Barreirinha, jovem de 20 anos, pertencente ao povo Amanayé, da aldeia Barreirinha, localizada em Paragominas, sua história de pertencimento musical inicia com seus pais e os idosos da aldeia. Ou seja, na sua relação de aprendizagem com as pessoas mais experientes da aldeia. Para o colaborador, esse conhecimento musical é adquirido por intermédio de vivências. Ao expressar, desde pequeno, corporalmente, os ritmos musicais, as crianças do seu povo vivenciam corporalmente os acontecimentos em rituais e festas tradicionais, tornando-se, assim, participantes ativos na comunidade.

Desde pequeno a gente começa dançando e cantando com aquele instrumento que a gente aprende mais fácil, através dos nossos pais, dos nossos idosos da aldeia. O instrumento musical principalmente o que a gente usa nas aldeias, o mais conhecido é o que a gente chama é o maracá que acontece em nossas festas tradicionais.

Na narrativa de Barreirinha, apreende-se que a apropriação musical do seu povo acontece nas relações com seus parentes e que esse conhecimento “a gente aprende”. A aprendizagem musical é adquirida em rituais e momentos festivos quando dançam e cantam, ou seja, no fazer. O colaborador valoriza nesse processo de aprendizagem os ritmos musicais, o ritmo das palavras que constitui a letra no canto e o uso do instrumento musical Maracá. Isso nos leva a pensar que o colaborador narra elementos próprios da música, como ritmo, canto, instrumentos musicais. Ele entende que a música acontece na vida, de forma ininterrupta, fazendo parte do cotidiano deles, dentro de uma tradição musical de oralidade.

O “aprender mais fácil”, narrado por Barreirinha, parece estar relacionado à familiarização com os momentos musicais que acontecem junto aos mais

experientes da aldeia. Ao manter-se a memória musical do seu povo, os mais idosos e experientes trazem um saber musical próprio do seu grupo, resgatando suas raízes musicais, fortalecendo laços de pertencimento.

Outra experiência musical adquirida na convivência com os parentes mais velhos da aldeia foi a de Guajajara II. Esse jovem indígena pertence ao povo Guajajara, da Aldeia Guajanaíra. Ele contou que: “primeiramente foi minha avó quem me ensinou. Minha avó e meu pai. Ensinar pra todo mundo, os jovens todos da aldeia”. O colaborador evidencia que a aprendizagem na aldeia se dá de forma coletiva. Assim como as demais aprendizagens, as músicas são vivenciadas por todos, isto é, os valores culturais são mantidos no e pelo grupo, formando-se assim, uma identificação de grupo diante dos demais povos.

Essa definição do que é a música tradicional de seu povo, foi descrita por André Atikum, jovem de 23 anos pertencente ao povo Atikum, da aldeia Ororobá, localizada no município de Itupiranga. André inicia o seu relato explicando como é a música tradicional de sua cultura, o Toré:

A música assim da cultura, a música tradicional do povo atikum que é o toré, eu aprendi com os mais velhos: com o cacique, com o pajé que foi nas festas tradicionais. E também nas salas de aula que tem aula da cultura na aldeia, né! Com o professor onde eu aprendi um pouco o toré. Na infância foi mais só ouvindo, participando das danças é, lendo o livro, porque lá nos temos um livro, né! Assim que eu aprendi a ler... E, ao participar das aulas lá de cultura a gente lia bastante e ensaiava com professor cantando. Foi onde eu aprendi um pouco.

Nas palavras de André Atikum podemos observar jeitos e maneiras de se aprender música dentro de um contexto cultural. Assim como nos relatos anteriores, em que se aprende na tradição oral repassada pelos mais velhos e experientes da aldeia, André também esclarece que essa aprendizagem é para todos e que acontece por meio de rituais e momentos festivos, ou seja, em festas tradicionais da aldeia. O que é novo nesse relato é a informação dada por André quando se refere não só à tradição oral, mas também a escrita.

O relato de André é rico em informações sobre jeitos de aprender e ensinar música: aprender fazendo, aprender por intermédio de rituais e festas, aprender

dançando, isto é, usando uma linguagem corporal. Traz também dados sobre a aprendizagem musical na infância que consiste mais em ouvir e praticar dentro de um contexto que podemos chamar de lúdico. Outro elemento evidenciado, mas não aclarado nesse relato é com relação ao ensaiar em sala de aula “cantando”. Isso parece sinalizar que eles aprendem praticando, fazendo a música acontecer.

Porém, ao enfatizar “porque lá nós temos um livro” o colaborador deixa claro alguns valores que Schütze chama de valores de fundo. O que parece estar evidente é que o colaborador ressalta aspectos da interculturalidade ao mencionar palavras como “professor; sala de aula; livro”. O que chama a atenção nesse relato é a intenção do colaborador na escolha de usar em sua narrativa a palavra “porquê”. Essa palavra denota a força de uma posição avaliativa sobre os conteúdos musicais aprendidos em sua cultura. O colaborador mostra nessa postura avaliativa o seu “ponto de vista temporal da apresentação”. Ou seja, traz uma “forte conexão com o ponto de vista atual de narrador para afirmar o sistema de orientação atual”, que, neste caso narrado por André, inclui-se nos diferentes modos de aprender música na aldeia, a leitura por meio de livros (GOSS, 2013, p. 226).

André se coloca como um informante não só de si, mas também de um povo. Expressa também a clareza que tem sobre o que é aprender na cultura e “nas aulas de cultura”. Ele descreve as “aulas de cultura” na aldeia dentro de um formato escolar. Na sala de aula da aldeia há um “professor”, lê-se “bastante” na aula, e “ensaiava com o professor cantando”, ou seja, um mediador do conhecimento que se utiliza de estratégias de ensino. André parece diferenciar o que é vivenciar a cultura e apropriar-se dela por meio da transmissão oral dos mais experientes, com funções de pais, avós, e aprender a cultura na sala de aula, lendo, ensaiando e sistematizando o conhecimento. A sua experiência musical parece ser enriquecida pela interculturalidade. Há, portanto, uma valoração intercultural por parte do colaborador.

Ao relembrar as experiências musicais vividas na infância Trocará, uma jovem de 21 anos pertencente ao povo Assurini, aldeia Trocará no município de Tucuruí, narra que “na aldeia as pessoas gostam de ouvir as músicas, eles gostam de ouvir muita música”. Ao ser estimulada a falar um pouco mais sobre o assunto, a colaboradora procura respostas não em palavras, mas em músicas gravadas em seu celular.

Trocará parece querer justificar o porquê de sua narrativa ao mencionar que o seu povo “gosta de ouvir música”, mostrando um vídeo no seu celular. A colaboradora diz que esse vídeo foi “uma apresentação dos alunos da oitava série que se formaram lá, que foi cantada a música da onça”. A minha prima gravou [...] “Essa aí é a música da onça [...] Sei que tem um significado, não sei explicar bem qual. Tem uma casa lá que os mais velhos ensinam e se eu quiser aprender eu entro lá e fico ouvindo”. Essa casa, de acordo com Trocará, recebe o nome de “Tekatawa”, que na língua Tupi- Guarany é considerada como um espaço cultural da aldeia.

Ao narrar de si, Trocará busca referências no coletivo de seu povo, mais especificamente nos jovens de sua idade. É o que Dayrell (2003) chama de culturas juvenis. Tomando o vídeo como o seu interlocutor, uma fonte oral que narra por si, Trocará se expressa por meio de gestos de alegria ao que revê no vídeo. Isso me leva a pensar o que Abrahão (2012, p. 22) diz sobre fontes audiovisuais. A autora comenta que “no processo de interpretação, complementamos a comprensión escénica”. Ou seja, fazemos uma análise do conteúdo apresentado em vídeo sobre o contexto no qual Trocará está inserida e se reconhece nesse processo narrativo.

Essa atitude em se contar por meio de vídeos parece ser a forma que a colaboradora encontrou para tentar mostrar o jeito do seu povo dançar marcando o ritmo corporale cantar as músicas de antes nos dias de hoje. A colaboradora informa pelo seu gesto que dançar e cantar são meios necessários para os indígenas Trocará se expressarem.

Uma vez que esse vídeo estava sendo mostrado por uma jovem, apresentase a tona a história do seu povo renegado ou esquecido pela história oficial. Apesar de Andrade (1998) afirmar que a dança desses povos é uma atividade restrita aos homens e que as mulheres atuam como espectadoras e cantoras, no vídeo mostrado por uma pessoa do sexo feminino, observa-se a presença tanto de homens como de mulheres dançando, mostrando assim mudanças na cultura tradicional.

Em se tratando de cultura tradicional e das mudanças ocorridas, encontramos nas narrativas de Guajajara II uma forma de aprendizagem do canto muito próxima da cultura do não índio.

Eu aprendi... Primeiramente foi meu... minha avó que me ensinou. Minha avó e meu pai ensinou pra todo mundo, os jovens todos a aprender. Todos os jovens da aldeia. Eles fizeram... tipo uma aula de aprendizado do canto. Aí, todos os jovens iam lá. Aí, eles escreviam as canções no quadro. Ensinavam as palavras pra gente como se pronuncia. O ritmo. Aí, a gente foi aprendendo, algumas. A gente já sabia um pouco só de ouvir mesmo. Aí, foi assim que a gente aprendeu as canções tradicionais.

Trocará evidência em seu relato que na aldeia há um espaço específico para aprender, no caso o “Tekatawa”. Guajajara II conta como a cultura tradicional oral foi inserindo a escrita e modos de ensinar próximo da cultura escolar centrado no professor. Ele deixa claro que numa aula de canto os mais velhos escrevem no quadro as canções e ensinam os jovens aprendizes uma sequência didática, como por exemplo: a pronúncia das palavras e o ritmo das canções, algumas já conhecidas por eles.

Assim como Barreirinha, Guajajara II parece ter consciência de como a linguagem intercultural, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, estão imbricados em suas vidas. Os colaboradores parecem ter se apropriado de olhares construídos dentro de outras culturas a do índio e do não índio, alcançando outras dimensões das experiências relacionadas com a música, trazendo elementos próprios da música como: ritmos musicais, ritmo das palavras, a letra no canto, ritmo e canto. Guajajara II tem clareza que foi nessa dimensão da cultura escolar que “aprendeu as canções tradicionais”, enfatizando jeitos de aprender dentro de uma tradição musical de oralidade.

O colaborador contou também que os jovens indígenas de sua comunidade contribuem dando continuidade ao processo de apropriação da música das crianças da aldeia. Os jovens, em suas horas vagas, tomam para si o cuidado do outro. Esse cuidar implica em manter a cultura tradicional levando as crianças a cantarem músicas indígenas.

A gente canta também pras criancinhas pra elas não crescerem sem saber um pouco da sua, da, da música tradicional. Nessas horas vagas a gente tira pra tá ensinando as crianças. É... Um modo de aprendizagem que a gente usa para as crianças aprender é quando

a gente vai por elas pra dormir, quando elas estão brincando e a gente vê que ela ainda não dormiu, que ela tá brincando muito. Ou então, às vezes, pra tirar as crianças do sol quente, que as criança gostam de um sol quente. A gente chama elas e começa a cantar, canta, canta muito até elas dormirem.

Ao narrar “canta muito até elas dormirem”, Guajajara II evidencia o cuidado com o outro. É um cuidado que acolhe o outro transmitindo música como uma proteção e pertencimento ao lugar, a um povo. O canto de seu povo, o canto de um lugar, do lugar que a pessoa se sente pertencente, pode funcionar como um cuidado, um acolhimento para as crianças da aldeia. Ao contar que “é um modo de aprendizagem que a gente usa para as crianças aprender”, o colaborador remete que ao cuidado realizado com as crianças não só por ele, mas também por outras pessoas de sua aldeia. Essa é uma forma de cuidar não somente das pessoas, mas também da música tradicional de seu povo.

Parkatejê, jovem de 21 anos, do povo Parkatejê, Aldeia Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins, lembrou que as suas experiências musicais foram adquiridas com a música da sua cultura:

No começo quando eu era mais jovem as músicas que eu ouvia eram mais da minha cultura, musica cultural. Aí, a minha era só musica cultural mesmo, da minha cultura que eu ouvia mais. Sabia cantar. O que eu trago na minha memória mesmo são mais as músicas culturais.

O colaborador Parkatejê dá significado à sua narrativa pelas palavras: “o que eu trago na minha memória mesmo são as músicas culturais”. Ele parece enfatizar aquilo que lhe é próprio, pois foi adquirido “no começo” de sua vida, aprendendo a ouvir e cantar a música de seu povo. Essas músicas são consideradas por ele como algo inerente, peculiar à história de seu povo. O colaborador partilha em seu relato testemunhos históricos inerentes à um tempo vivido, guardados na memória. A memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conectado pela cultura e pelo indivíduo, e que depende do contexto e das experiências particulares de cada um (BOSI, 2003).

Em seu relato, Parkatejê dá indícios de como a sua experiência com a música foi ampliando ao longo de sua vida. Ele evidencia como ocorreram as influências da música do não índio dentro da própria aldeia. Ele disse:

Depois que meu pai começou a estudar na cidade... Acho que eu tinha uns.... seis anos, professora. Seis ou sete por aí. Meu pai começou a estudar na cidade. Aí, trouxe um radinho, e aí a gente começou a ouvir música do branco, mas era só aquele sertanejo.

Ao narrar que “a gente começou a ouvir música do branco”, Parkatejê anuncia um processo de transformação das escutas musicais, tanto na interface individual como no social. É mister perceber que no ato de contar esse episódio, o colaborador parece tomar consciência do início de seu contato com a música do não índio e que essa influência aconteceu dentro do seio familiar. O próprio pai, que ao sair para estudar, amplia as escutas musicais em família.

Ao narrar sobre as escolhas ou necessidades de seu pai em “estudar na cidade”, Parkatêjê nos informa sobre a necessidade também dos povos indígenas em se socializarem com outras culturas, nas palavras de Bergamaschi (2008), fazer-se envolvente dentro de contextos sociais. Essa informação torna claro que a educação indígena não é homogênea e padronizada, mas que há uma interculturalidade em diálogo constante com diferentes culturas.

Percebe-se, pelo relato de Parkatêjê, que no seio familiar, dentro da aldeia, há possibilidades da própria família interagir entre si a partir de novas experiências musicais de outras culturas, como é o caso da música sertaneja. Ao dizer que o pai “trouxe um radinho”, o colaborador indica que a aldeia está inserida no processo de globalização por meio das tecnologias, recebendo, assim, informações e influências com mais velocidade, neste caso, músicas de outras culturas.

Uma vez inserido ainda criança pelo pai na cultura do não índio, Parkatêjê não perdeu suas origens, pois elucida em uma narrativa sobre a sua participação em eventos culturais tradicionais de sua aldeia. A esse respeito, o colaborador disse: “tem eventos lá que eu toco, o pessoal se reúne pra brincar, tem vez pra ensaiar quando vão viajar pra algum lugar, aí canta”. Esse relato mostra o envolvimento do colaborador com a música na aldeia seja tocando para se divertirem em grupo, ou ensaiando de forma mais elaborada para viagens de apresentações culturais à

outros povos e culturas. Há, portanto, uma convivência comunitária tanto no processo de aprender, ensaiar, como apresentar o seu produto, neste caso, o produto musical.

Assim como Parkatêjê, tratando-se de eventos culturais na aldeia, Trocará também lembrou que: “nas festas indígenas lá da aldeia eu participo muito”. Para a colaboradora, participar de “festas” é algo constante e intenso em sua vida. As festas são momentos também de aprendizagem musical. Indo nessa direção, Ararandewa pontua que:

A gente tem a oportunidade de cantar quando tá na aldeia também. Tem noites que a gente se reúne pra cantar. E, nos dias de festa a gente canta muito também. E... no dia a dia na aldeia, nas festas tradicionais que envolve toda a comunidade eu canto junto com a comunidade.

Ao dizer “nas festas tradicionais eu canto junto com a comunidade”, o colaborador coloca em prática todo o conhecimento musical adquirido imprimindo ritmo as atividades coletivas. O cantar para ele é uma atividade comum, própria do seu cotidiano. Podemos perceber isso quando ele afirma “a gente canta muito... No dia a dia na aldeia”. O que parece muito comum em sua comunidade é a ação de fazer música por meio do canto. O colaborador demonstra que o sentimento do seu povo pela vida surge principalmente do ato de cantar. E ao narrar “eu canto junto com a comunidade”, Ararandewa constrói a sua biografia em relação com o outro. Ele faz o que Schütze (2013) chama de “teoria sobre o eu” ou autodescrição biográfica.

Ainda se referindo ao canto de sua aldeia, Ararandewa relata como a música está organizada no cotidiano de sua aldeia. Ele disse: “no nosso cotidiano, tem músicas que são só as mulheres que cantam, tem músicas que são só os homens”. No ato de narrar, o colaborador faz uma distinção entre os gêneros e como isso está demarcado pelos rituais. A música é um elemento agregador na comunidade indígena, mas também que separa, dependendo da função exercida. Ou seja, há um objetivo claro da música na aldeia, evidenciando como acontece, a quem pode ser destinada, para quem e com quais finalidades. Essas são questões que interessam

a área da educação musical, como afirma Souza (2007, p. 29), “quem faz música, qual música, como e por que a fazem?”.

O que poderia nos causar estranhamento, para os jovens indígenas colaboradores da pesquisa, é extremamente familiar que haja rituais em que há música só para mulheres, outras para os homens, e outras só para crianças. Trocará disse que:

As mulheres cantam as mesmas músicas, tem momentos que é só dança dos homens mesmos, tem momentos que é só mulheres, tem momentos que só as crianças participam das danças que eles fazem lá, e tem momentos que junta mulheres com crianças e homens.

Como mostra as narrativas de Ararandewa e Trocará, os colaboradores sabem os momentos de entradas e paradas nas músicas de suas aldeias, também reconhecem quando todos devem cantar, quando só para os homens ou quando é só para as mulheres cantarem e quando o momento é só das crianças. Observa-se a função significativa da música na vida desses colaboradores porque ao fazerem parte da história de seu povo, passam a relacioná-la aos valores e visão de mundo expressadas pelo grupo as quais pertencem. Os colaboradores evidenciam a validação dos festejos e rituais que acontecem em suas aldeias.

Ampliando o conceito de canto na etnia de Trocará, Andrade (1998), afirma que um dos atributos necessários para o homem ser pajé na cultura de Trocará é saber cantar e dançar. Outro elemento trazido pelo autor em relação ao ato de cantar desses povos diz respeito ao cantar como marcas do ser social, “cantar é usar a boca culturalmente”. Segundo o autor, o que foge a isso é considerado canibalismo na cultura de Trocará (ANDRADE, 1998, p. 126).

Além da capacidade de validar esses eventos culturais que acontecem em sua aldeia, Ararandewa reconhece as temáticas que precisam ser abordadas nas músicas indígenas para serem cantadas em cada momento dos seus festejos e rituais. O colaborador evidencia que a música dos seus antepassados possui uma representação simbólica para os participantes da cultura:

Na nossa música nos temos a música da tristeza, a música da alegria, a música da felicidade, a música de quem é casado. A gente canta também pedindo pra Deus mandar chuva, que a gente está precisando de chuva.

Na cultura do povo de Ararandewa, a música tem a função de expressar emoções como “tristeza, alegria, felicidade” e de representação simbólica como “a música de quem é casado” e a para “mandar chuva”. Ao narrar que se “canta pedindo pra Deus mandar chuva”, evidencia-se que sua cultura é movida por crenças inspiradas na musicalidade. Essa musicalidade está ligada a divindade que ele chama “Deus”. O colaborador relata ainda que as músicas indígenas como rito sagrado, evidencia seu elo ancestral, tentando, assim, preservá-los, fazendo com que essas músicas sejam vivenciadas como tradição sagrada de um povo, desencadeando um processo de afirmação da sua identidade e como povo. Isso pode ser observado no relato do colaborador:

Para cada momento da nossa vida na aldeia nós tínhamos uma música, nós tínhamos a música da caça, de cada caça nós tínhamos uma música, nós tínhamos a música do sol, a música da chuva, a música dos nossos guerreiros.

Para o colaborador, ao afirmar que “cada momento da vida eles tinham uma música”, subentende-se que seu povo perdeu alguns valores culturais no contato com a sociedade envolvente e ele tem consciência dessa perda ao apresentar o passado de seu povo à tona. O colaborador parece tentar compreender a si mesmo e conservar a trajetória de seu povo por meio de sua narrativa, relacionado a algo que desperta o seu interesse e escolha do que contar.

Fazer parte de uma história e ter um tempo narrado dentro dessa história é o que os colaboradores da pesquisa socializam em seus relatos para que a experiência lhes aconteça. O que parece defini-los como pertencente a uma cultura, ou ser um indígena, não é somente dizer que é um indígena, mas a forma como dizem em suas narrativas, produzindo nesses relatos um processo de significação de si pelo que é praticado.

Essas experiências musicais trazidas nas NEMJI evidenciam que parte de suas experiências musicais ocorridas pelas circunstâncias da vida, os fez autônomos e, ao mesmo tempo, representante de si e de seu povo. Nesse sentido Atikum narrou o seguinte:

Foi passando o tempo eu fui aprendendo. Aí, eu fui saindo pra fora pra reuniões, congressos... Tem vezes que o cantor não está... Aí,

pediu a presença do cantor Atikum e eu fui obrigado a representar. Então, foi onde comecei a cantar.

A ausência do representante do grupo em algumas reuniões e congressos faz com que o jovem que tem um perfil de liderança assuma o papel de líder, neste caso, do cantor principal. Do mesmo modo que Atikum, Parkatêjê contou que “quando o cantor canta lá tem vez que ele cansa e eu pego. Fico cantando com os meninos”.

Ao dizer que quando “ele cansa e eu pego”, Parkatejê afirma que em sua aldeia também existe um cantor principal que tem o papel de liderar os cantos indígenas quando cantados em grupo. Esses líderes representam o grupo tanto entre os povos indígenas como dentre os não índios, assim também diz Ararandewa: “Porque muitas das vezes, quando você encontra com outros povos indígenas eles fazem nosso momento indígena, temos que cantar, dançar”.

Analisando este fragmento, é possível perceber que não basta o indígena conhecer a cultura, mas saber demonstrá-la. O jovem indígena, muitas vezes, tem necessidade de estar preparado para representar seu povo no ambiente que ele for, pois ele pode ser solicitado à demonstrar sua cultura musical tanto por outros povos indígenas como pelos não indígenas. Portanto, ser um jovem indígena com vistas a autonomia de si é também representar a cultura de seu povo mantendo o seu legado cultural. Isso mostra que a autonomia só se conquista pela experiência adquirida.

Referindo-se à necessidade de representar seu povo no ambiente em que forem solicitados, André Atikum revela, no seu relato abaixo, a necessidade de se praticar a música em conjunto para apresentar fora do contexto da aldeia.

Quando só tem eu talvez [da aldeia] de Atikum, aí fica difícil de cantar. Às vezes, sai errado porque tem que acompanhar o ritmo, né! Mas, tem que ter o treinamento. Ela [a música do toré] precisa de um acompanhante pra cantar. É muito difícil pra gente cantar sozinho, porque quando eu canto tem que alguém responder, e quando eu canto e ninguém responde, fica um pouco difícil pra eu continuar.

Mesmo como possível representante da aldeia em alguns eventos, o colaborador diz que “fica difícil” ser um representante por meio da música, cantando o toré, porque para isso “tem que alguém responder”. Além disso, o colaborador ao

falar que “tem que ter o treinamento”, coloca a necessidade de ter momentos para o ensaio, ou seja, para a prática musical em grupo.

Outro fator que vem representando o povo indígena e contribuindo na divulgação e manutenção do legado cultural é a composição de músicas indígenas dentro das aldeias. Ararandewa diz que:

Nós enquanto jovens já estamos compondo músicas indígenas em vários sentidos tanto na área da floresta, da natureza, como na área pessoal, como comunitária também. Entender a do branco e tentar recuperar a nossa com mais velocidade. Mas nós vamos está desenvolvendo projetos que visem e tenham o objetivo principal de está recuperando essas músicas.

O colaborador ao narrar que “nós enquanto jovens já estamos compondo músicas indígenas” evidencia que, antes o ato de compor músicas não era uma tarefa executada pelos mais novos e sim pelos sábios que são os grandes conhecedores da cultura indígena. Ararandewa deixa pistas de que essa atividade de compor vem sendo realizada também pelos mais jovens.

Falando sobre cultura, o colaborador coloca a necessidade de “entender a [música] do branco e tentar recuperar a nossa com mais velocidade”. Ararandewa demonstra a necessidade em conhecer a música do não índio e, ao mesmo tempo, a preocupação em recuperar a música do seu povo, que vem se perdendo no contato com a sociedade envolvente. Como mencionado anteriormente, Ararandewa é uma liderança em sua aldeia e talvez, por isso, se sinta comprometido em desenvolver “projetos [...] recuperando essas músicas”.

O modo como essas músicas podem ser recuperadas aparece no relato de Parkatejê. Dos jovens indígenas entrevistados, a única aldeia citada que já foi feito um projeto de resgate das músicas indígenas foi a aldeia Parkatejê. De acordo com o colaborador, foi gravado um CD com as músicas culturais do seu povo. Ele disse: “Foi gravado um CD já. Eu Não sei dizer muito bem não, pois quem foi que gravou foi nosso cacique”. Parkatejê relatou ainda: “viajo para os jogos, aí, outros povos de outras etnias vão. E, estão lá cantando as nossas músicas. Porque se espalhou mesmo o CD”. Quando Parkatejê narra que “outros povos... estão cantando as nossas músicas”, apreende-se que a gravação do CD ajudou não somente no resgate das músicas de sua aldeia, mas também na divulgação da música de seu povo.

Nas demais aldeias, apesar de ainda não ter sido desenvolvido projetos concretos em relação a música, como foi o caso da aldeia de Parkatejê, aparecem nos relatos dos colaboradores projetos nessa direção. Ararandewa disse que “nós vamos está desenvolvendo projetos que visem e tenham o objetivo principal de está recuperando essas músicas [músicas do seu povo]”. Para Trocará o seu sonho é “Montar um grupo de jovens pra cantar músicas evangélicas”. Barreirinha narrou que seu “projeto de vida é montar uma escola de música na aldeia”. Guajajara I fala que “gostaria muito de aprender... de aprimorar mais a minha aprendizagem em relação ao violão”. Assim também Parkatejê narrou: “eu pretendo aprender mais e mais poder esta tocando não só o violão mais, como os outros instrumentos”. Nessa mesma direção, André Atikum diz: “a gente pode estar utilizando o violão, o teclado, aí, pra... cantar nossos cantos e fazer a festa utilizando esses instrumentos”. E Guajajara II contou o seguinte: “penso em aprender e poder ensinar para outros na aldeia... Se eu conseguir, aí, me desenvolver bastante, ter meu próprio instrumento, meu objetivo é ensinar na aldeia”.

Com base nos projetos desenvolvidos nas aldeias e outros em processo de construção, é possível notar a influência da música e dos instrumentos do não índio. O instrumento musical mais citado pelos jovens indígenas é o violão, que por meio desse instrumento os colaboradores vêm adquirindo experiências musicais. Segundo Trocará, “lá na minha comunidade as pessoas tocam mais é violão, porque aula de... tem um professor de música lá que toca o instrumento violão”. A figura de um professor é trazida também na fala de Barreirinha:

Eu tive a primeira chance de ter contato com um violão desses que foi através de um professor da rede municipal, da escola nossa senhora aparecida, da aldeia barreirinha. Ele era professor lá de Paragominas e ele tinha um violão.

Trocará e Barreirinha, afirmam a existência de um professor na aldeia, responsável pelo conhecimento em que a música se faz presente de alguma maneira. Eles demonstram por meio das narrativas o interesse em inserir o violão como mais um instrumento acompanhando as suas músicas cantadas. Os colaboradores retêm aquilo que, de acordo com a própria cultura indígena, seria possível ressignificar e incorporar aos seus valores culturais utilizando-se dos instrumentos musicais do não índio.

A ressignificação dos conhecimentos musicais é compreendida por André Atikum ao ser referido ao desejo de inserir esse instrumento musical nas músicas indígenas. Ele disse: “poderia funcionar como os guaranis já utilizam o violão, né! Pra cantar, pra fazer os cantos deles nas festas culturais”. Para Atikum, não somente o violão poderia ser inserido para acompanhar as músicas nos eventos culturais mais também o teclado: “Então, a gente ver isso também que a gente podia estar utilizando o violão, o teclado ai pra... cantar nossos cantos e fazer a festa utilizando esses instrumentos”.

Do mesmo modo que Atikum, Ararandewa contou que já existem outros povos indígenas que utilizam esses instrumentos musicais em suas músicas, citando como exemplo o Grupo Bro Mc do povo Guarany kaiwa:

Nós já temos indígenas, não da minha tribo mais de outras tribos que sabem tocar esses instrumentos, nós temos aldeias que tem banda de música, músicas evangélicas. Temos Bro Mc do povo Guarany kaiwa que também tem uma banda de Hip Hop, rap na verdade. Rap de protestos. E, outros cantores também que são indígenas e que cantam vários ritmos de música como o forró, sertanejo, entre outros.

Por meio das NEMJI desta pesquisa, percebermos o que Delory-Momberger (2014, p. 34) afirma: “vivemos por meio da escrita de uma história”, pois é assim que nos apropriamos de nossa vida. É importante compreender que as pessoas só têm uma história porque fazem narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). E essas histórias podem ser múltiplas e se desenvolverem em diferentes tempos-espacos. Esses espacos nos levam a pensar na dimensão da experiência. No caso desses colaboradores da pesquisa, essa dimensão da experiência musical atingiu outros espacos para além da aldeia promovendo uma relação intercultural. Histórias essas narradas por eles que poderão ser compreendidas nos subcapítulos que seguem.

### **3.2 Música em outros espacos formativos**

As NEMJI em outros espacos formativos demarcam que esses modos de se formar em música foram adquiridos pelos meios de comunicação como internet, rádio e televisão, e por outros ambientes como igreja e intercâmbios culturais. É

importante perceber como as experiências musicais desses jovens foram se transformando ao longo do tempo. O que era exclusivo da cultura de um povo foi se resignificando a partir do contato com outros ambientes sociais.

Cada jovem indígena desta pesquisa possui uma experiência musical única. Em se tratando de experiências advindas da música religiosa, a maioria dos colaboradores conta que possui vínculos com esse espaço formativo. Eles veem a igreja como um espaço para aprender e fazer música em suas comunidades. Esse assunto, sobre a igreja como um espaço formativo em música é crescente na área da educação musical. Lorenzetti (2014) realizou uma pesquisa e apresentou um estado do conhecimento a respeito dos trabalhos realizados na educação musical que têm como foco a música na igreja. Conforme o autor, na literatura pesquisada houve um aumento significativo de trabalhos, relacionados à educação musical e religião, apresentados nos encontros Nacionais e Regionais da ABEM. Os seus resultados apontaram, entre 2001 e 2013, para 10 trabalhos nos Anais de Encontros Nacionais. Destes, cinco foram somente em 2013, nove trabalhos entre 2011 e 2012 nos Anais de Encontros Regionais. Nas Revistas da ABEM, em um total de trinta e dois números, foram encontrados somente três trabalhos, a saber: Torres (2004), Martinoff (2010) e Reck (2012).

Com esse foco de pesquisa, na revista da ABEM de nº 33, encontrei o trabalho de Reck, Louro e Rapôso (2014), cujos autores discutem alguns aspectos dos contextos religiosos de educação musical como, por exemplo, a análise dos diários de aula produzidos nas disciplinas de Práticas Educativas I e II do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Santa Maria. Para os autores, “contextos religiosos é “apenas um recorte das múltiplas dimensões sociais possíveis, se insere num panorama mais amplo sobre questões que envolvem a formação e atuação do educador musical no século 21” (RECK, LOURO, RAPÔSO, 2014, p. 133). Outros trabalhos encontrados nos anais de Encontros regionais foram: 2 trabalhos de Souza(2014), sendo um no Encontro da Abem da região norte e outro na Centro-Oeste (NOVO, 2014; FREITAS, 2014). A partir do aumento das produções de trabalhos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em música nas igrejas percebe-se a necessidade de reflexão sobre esse espaço formativo que é a igreja.

A importância dos contextos religiosos na educação musical é tão visível que os colaboradores dessa pesquisa trouxeram em suas narrativas aspectos que nos levam a discutir essa unidade temática dentro do eixo formativo em diferentes espaços. No caso de Guajajara II, por exemplo, ele tem como interesse aprender um instrumento musical, manifestando o desejo de ser o violão ou o teclado. Esse desejo em aprender um instrumento harmônico se manifesta pelo interesse em tocar para acompanhar seu irmão, cantor de uma igreja. A esse respeito, ele disse:

O meu interesse mesmo é aprender e poder esta praticando [um instrumento]. Um dia poder tocar violão, teclado e quem sabe até...porque meu irmão ele é cantor, cantor na igreja. E, se um dia eu puder entrar para área e poder tocar algum instrumento eu acho bom.

Guajajara II vê a igreja como um local bom para aprender e praticar música. Ele anuncia um desejo de “entrar para a área” de música. Para ele entrar para área é saber tocar alguns instrumentos harmônicos como o violão e o teclado com o intuito de acompanhar seu irmão cantor. Ao que parece ele pensa em participar de grupos musicais religiosos sendo reconhecido como alguém da área de música, como um profissional.

Outro colaborador que traz em seu relato a ideia de que as igrejas podem ser um espaço formativo para músicos praticarem seus instrumentos musicais é Barreirinha. Ele disse:

Eu sempre tive aquela vontade, assim, de aprender para um dia tocar em uma banda da igreja. A minha aldeia não tem igreja. Não tem uma banda assim, mas eu gostaria muito de aprender tocar, até pra poder tocar em uma igreja algum dia. Eu conheço muitas pessoas que tocam na igreja e dizem que se sentem muito felizes lá, eu queria ser uma pessoa dessas pra mim poder aprender a tocar, que é pra justamente aprender e estar tocando nesses lugares. Isso pra mim é muito importante. Porque muitos dizem... Também não sei se é verdade, que o melhor lugar para a gente tocar... Assim, quando a gente esta aprendendo a tocar é na igreja. Até porque eu assistindo sobre a história de vida de cantores famosos, hoje em dia, muitos falam que começaram tocando, então, cantando na igreja.

O colaborador ao narrar sobre a igreja como um espaço formativo para o aprendizado de músicos iniciantes, manifesta a sua visão de mundo sobre onde está e onde pode chegar por meio da música. Ele tem consciência que para atuar como

músico de banda é preciso estar em um lugar que favoreça esse acontecimento. E a igreja é um lugar que agrega, promove e incentiva os jovens a fazer música.

Esse fato foi observado por Cantão (2009) quando o autor afirmou que as igrejas evangélicas contribuíram para incentivar a prática instrumental, especialmente de instrumentos de sopro e que esse fato foi se multiplicando pelo interior do estado do Pará, conforme as igrejas iam sendo implantadas. Assim como a rede de formação em família como ficou claro no tópico anterior e que dá sustentação as suas experiências, a igreja tem um papel importante na formação musical do indivíduo.

Apesar de o colaborador se encontrar em uma aldeia que não tem igreja, ele se mostra interessado pela música que acontece na igreja por vários motivos. Dentre eles, o que chama a atenção de Barreirinha é o fato de na “história de vida de cantores famosos, muitos falam que começaram tocando na igreja”. Essa narrativa exprime a ideia de que a fama é também uma evidencia de construção de uma carreira com a música.

A igreja é também uma vitrine para a projeção midiática e dentro do campo da música. Para Paula (2007), referindo-se ao crescimento do segmento evangélico no mercado musical, relata que o surgimento de grandes gravadoras interligadas aos meios de comunicação possibilitou a dimensão da música evangélica em nível nacional. Esse crescimento pode ser oriundo ao que Reck (2012, p. 160) aponta sobre a performance musical desenvolvida nos cultos. Para o autor, esse é um instrumento de louvor que leva ao consumo da música por um mercado específico; o evangélico. Esse consumo produz significações musicais dentro de contextos específicos, seja na escuta, no fazer ou na maneira de interpretar os códigos musicais.

Assim, a música em contextos religiosos, que têm motivos específicos, desperta interesse nas pessoas que frequentam esses ambientes e participam das apresentações musicais. Esses motivos e interesses são narrados por Barreirinha. O colaborador considerou em seu relato que aprender um instrumento e tocar na igreja é algo “muito importante”, pois as “pessoas que tocam na igreja se sentem muito felizes”. Essa importância dada por Barreirinha, no que se refere à felicidade remete à possibilidade de que esse sentimento está atrelado à construção de uma trajetória de vida em que a música faz parte. Isso pode ser aclarado com o pensamento de

Josso (2004). A autora defende “a premissa de que há buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: **a busca de felicidade**, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou a busca do real e a busca do sentido” (JOSSO, 2004, p 88, grifos meus).

Assim como Josso (2004) descreve sobre a busca pela felicidade dentro de uma existencialidade em que os autores descrevem seus itinerários e classificam suas experiências de vida em períodos felizes e doloridos, Barreirinha traz elementos para pensarmos que dentro de uma história de vida em que o colaborador escolhe o que narrar e busca pelo saber viver a sua própria vida, é uma das premissas que jovens indígenas, como é o caso de Barreirinha, parecem buscar para alcançar a felicidade.

Ao narrar: “Eu conheço muitas pessoas que tocam na igreja e dizem que se sentem muito felizes lá, e eu queria ser uma pessoa dessas pra mim poder aprender a tocar, que é pra justamente aprender e estar tocando nesses lugares”, Barreirinha parece caminhar para essa busca da felicidade de si, que, nas palavras de Josso (2004), está quase sempre associada à busca da felicidade coletiva. Neste caso, o colaborador confronta a articulação de sua felicidade com a da comunidade na qual faz parte, seja ela entendida de maneira restrita ou ampliada, ao dizer: “aprender a tocar pra poder tocar em uma igreja algum dia”. Para conquistar essa felicidade o colaborador reconhece que precisa ter um caminho construído, que é preciso se esforçar-se para essa conquista.

Barreirinha em sua narrativa expressa também o desejo “de aprender a tocar um instrumento, para um dia tocar em uma banda da igreja. Esse desejo de tocar em banda é uma característica do jovem que tem um envolvimento com a música. Isso também aparece na pesquisa de Rêgo (2013). A autora diz que os jovens pesquisados no IFMA–CMC citaram dentre as práticas musicais das quais participaram ou participam, as bandas como de igrejas sendo uma das manifestações culturais que praticam dentro e fora da escola.

O desejo de tocar em banda de igreja, expressado pelo colaborador da pesquisa, mostra o valor que o jovem dá a aprendizagem musical em um espaço informal de aprendizagem como é a igreja. Para Green (2000) a aprendizagem informal não acontece em instituições de ensino e nem apresenta “currículos escritos, programas e nem metodologias específicas, nem professores qualificados,

nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas pouca ou mesmo nem uma notação ou bibliografia”, ao contrário da educação formal que apresenta todos os elementos citados anteriormente (GREEN, 2000, p. 65).

Para Guajajara I, a aprendizagem musical do violão chega na aldeia não só pelo ensino formal que para Green (2001) é centrada na figura do professor, mas também, pela igreja que é um espaço de aprendizagem informal. Guajajara I explica como isso acontece:

Como o contato com o não índio já ta muito avançado, é... em algumas aldeias tem igrejas evangélicas e a gente se dedica a... a gente ver as pessoas que entram na aldeia pra fazer os cultos, ver que tem alguns jovens que tocam esse tipo de instrumento, como o violão. Isso nos deixa muito motivado porque é um instrumento, é meio que complexo e a gente tem uma curiosidade pra aprender então isso é.... uma das coisas que nos motiva a aprender.

O colaborador se identifica com a igreja porque vê outros jovens de sua idade tocando “o violão” nesse espaço de aprendizagem musical. E esse fazer musical dos jovens em suas igrejas o motiva a querer frequentar esse espaço para aprender e praticar o violão. O desejo em querer tocar esse instrumento musical aparece, na narrativa do colaborador, como um valor ressignificado por ele mesmo no ato de narrar. Querer aprender algo que não se sabe, mas que se deseja, é movido pelo ver e ouvir o que o outro faz com aquele instrumento musical e os lugares que podem gerar pertencimentos. Outra evidencia nesse relato são os desafios que os jovens se impõem, nos desafios de querer aprender coisas novas e se inserir em ambientes que lhes convém ou que os identificam como grupo.

Assim como a escola, a igreja, como espaço formativo da aprendizagem musical, também se constitui como um lugar aprendente: estudar, praticar e superar os desafios encontrados. O aprendiz nesse contexto precisa aprender a conhecer. No momento que o colaborador narra que “a gente tem uma curiosidade pra aprender” isso nos leva a pensar no Relatório da Unesco da Educação para o Século XXI coordenado por Jaques Delors (1999), publicado em formato de livro – “Educação um tesouro a descobrir”. Esse relatório, fundamentado nos quatro pilares da Educação esclarece que a educação é adquirida ao longo da vida por meio dos caminhos escolhidos para se adquirir conhecimento. Os pilares apresentados são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, por fim, aprender a

ser. A curiosidade do colaborador para aprender remete ao “aprender a conhecer” expressando o desejo de adquirir os instrumentos de conhecimento relacionados ao violão. Nas palavras de Josso (2004) seria a busca pelo conhecimento direcionada pelo desejo “de se informar sobre e/ou de se apropriar dos saberes construídos”, sendo estes científicos e não científicos (JOSSO, 2004, p.96).

Ao ver outros jovens “que tocam esse tipo de instrumento [violão]”, o colaborador partilha dessa experiência do outro com interesse no “aprender”. Ao dizer: “a gente ver as pessoas que entram na aldeia pra fazer os cultos, ver que tem alguns jovens que tocam esse tipo de instrumento, como o violão”, Guajajara I evidencia a “busca de si e de nós” construída por meio de um olhar para o outro. Conforme Josso (2004, p. 94), “o caminho que orientará a partir daí, para uma procura de conhecimento por si mesmas”. Essa busca do eu é inseparável das relações com o outrem, no caso desse colaborador a sua busca se dá na relação com os jovens que tocam na igreja.

Outra força do relato de Guajajara I está no fato dele ter clareza sobre si e o nós ao dizer que, “o contato com o não índio já tá muito avançado”. O colaborador deixa pistas de que existe uma troca intercultural entre as diferentes culturas do índio e do não índio, reconhecendo, aquilo que nas palavras de Delors (1999, p. 92) significa que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca esta acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência”. No caso de Guajajara I essa busca pelo conhecimento musical pode estar atrelado ao fato de ver jovens de sua idade que tocam instrumentos musicais na igreja. E, conforme Josso (2004), nas “narrativas de vida, a busca de nós começa muitas vezes [...] pela escolha de grupos de afinidades” (JOSSO, 2004, p.95).

Uma vez que a educação e o ensino estão em diferentes espaços, e que é preciso “aprender a fazer” (DELORS, 2003, p. 101), a igreja para Trocará parece ser um lugar significativo para sua aprendizagem e formação musical, principalmente nas reuniões que acontecem aos sábados. A esse respeito, ela narrou o seguinte: “a música que eu participo na minha comunidade... mais é música evangélica que... eu saio dia de sábado nos cultos da igreja, pra mim acho muito bom tocar”. Tocar na igreja é para Trocará uma satisfação. A esse respeito, a colaboradora fala também de seus sonhos, narrando o seguinte.

O meu sonho é, **montar um grupo de jovens para cantar músicas evangélicas** e sair e poder mostrar para as pessoas que a gente tem capacidade de conseguir o que a gente quer. Meu sonho é tocar violão mesmo, aprender a tocar violão, e cantar as músicas como Sertanejo e músicas evangélicas. É isso [Grifos meus].

Trocará tem a música evangélica como um projeto em sua vida. Ela pensa em fazer música evangélica para mostrar a outras pessoas a sua capacidade e a força em conseguir realizar os projetos de si e de grupo. Além das músicas evangélicas, Trocará também manifesta outros gostos musicais. Ela disse que o estilo musical de seu interesse é o sertanejo e os cantores que mais gosta de ouvir, e tem armazenado em seu celular, são cantores desse gênero. Assim narrou Trocará: “tenho mais é o sertanejo...Henrique e Juliano, Luan Santana, Tânia Mara, é.... Marcos e Belutti. Minha favorita é a Tânia Mara, gosto muito da música dela”. Tocar em igrejas não é sonho apenas de Trocará, mas também de outros colaboradores da pesquisa. Sobre isso Ararandewa contou que:

O objetivo de muitos jovens de lá [sua aldeia] é aprender a tocar os instrumentos do não índio e. É pra está tocando, compondo hinos católicos e está se apresentando também nas paróquias, nas outras igrejas católicas da região, do município.

Ao dizer que “o objetivo de muitos jovens de lá [sua aldeia] é aprender a tocar o instrumento do não índio”, Ararandewa nos leva a pensar que os jovens da aldeia de Ararandewa têm objetivos comuns que é aprender a tocar um instrumento musical diferente daqueles da cultura tradicional de seu povo. O “aprender a tocar os instrumentos do não índio para estar se apresentando nas paróquias, nas outras igrejas católicas da região” nos leva também a refletir sobre o terceiro pilar da educação para o século XXI que é “aprender viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências” (DELORS, 2003, p. 102).

No caso dos colaboradores da pesquisa, é possível compreender como eles compreendem a cultura do outro. Eles entendem que é preciso conviver com o outro sem, no entanto, ter de se abdicar de seus costumes. Ao contrário disso, é possível ter um convívio intercultural respeitando e aprendendo a se inserir em outros espaços, outros lugares sem perder os laços de pertencimento.

Desse relato de Ararandewa, podemos observar o desejo desses jovens pela busca de autonomia para construir seus projetos de vida em que alguns deles a música está incluída. Os jovens da aldeia de Ararandewa desejam ser os gestores de si, expressando objetivos como: aprender a tocar; compor hinos, e apresentarem-se em eventos públicos. O colaborador evidencia também o desejo dos jovens em alcançar outras projeções por meio da música. Ao narrar que o objetivo é “estar se apresentando”, valendo-se da aprendizagem da música do não índio, evidencia o desejo de serem projetados nas diferentes mídias, como descreveu Ararandewa: “o grupo indígena BRÔ MCs, do povo Guarany, que utilizam o rap que é um estilo musical do não índio para divulgar a cultura e protestar”, usando a mídia como veículo como é o caso desse grupo.

Esse grupo do qual Ararandewa fala alcançou visibilidade em nível nacional. Isso pode ser verificado em sites como da UOL<sup>3</sup>. Em revistas eletrônicas como a Signótica da Universidade Federal de Goiás– UFG e Polifonia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Outro espaço midiático de projeção de grande alcance são as postagens e visualizações no youtube. O clipe oficial<sup>4</sup> legendado do grupo que pode ser visualizado nesse espaço midiático. O BRÔ MCs já se apresentou em programas da televisão brasileira como o programa da Xuxa, TV câmara (ver Anexo D, E). Além disso, há pesquisas realizadas sobre o grupo em trabalhos de dissertação na UnB. (MORAES, 2013)

O uso do rap pelo grupo indígena BRÔ MC's, para divulgar a cultura indígena e protestar contra as situações negativas que acontecem nas aldeias, foi pesquisado por Costa e Nolasco (2013). Segundo esses autores, o grupo de rap indígena BRÔ MC's surgiu da intenção de “transmitir a ideia de esperança para a população indígena, uma maneira de denunciarem as situações negativas que ocorrem nas aldeias (como assassinato, descaso), além disso, apresentar a cultura indígena para não indígenas” (COSTA; NOLASCO, 2013, p.02). Uma vez que o grupo, que alcançou alguns de seus objetivos se projetando nacionalmente por meio dos diferentes veículos de comunicação, esse fato nos leva que as performances musicais são meios que os projetam para o mundo da vida. E, as mídias tem grande

---

<sup>3</sup>Site da UOL: (<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/efe/2013/12/17/grupo-de-rap-indigena-do-mato-grosso-do-sul-expoe-problemas-da-aldeia.htm>)

<sup>4</sup>Clipe Oficial (<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>). As músicas do CD do grupo podem ser ouvidas no site da rádio UOL, no link (<http://www.radio.uol.com.br/#/artista/bro-mcs/87135>).

influência nesse processo de busca de si, de nós, da felicidade, do conhecimento, do real, e a busca do sentido. Os sentidos dados pelas experiências musicais vividas pelos colaboradores estão imbricados na relação deles com a mídia.

Na área de educação musical, a aprendizagem por meio das mídias vem sendo discutido por autores como: Bozzeto (2009), Relação entre música, celular e juventude; Ramos (2009), relação da criança com a TV; Souza e Torres (2009), Maneiras de ouvir músicas; Torres (2009), Memórias musicais de um grupo de professoras do ensino fundamental, e as suas articulações com as músicas veiculadas pela mídia. Para Souza (2009, p. 8), “transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música”. Isso remete às narrativas dos colaboradores da pesquisa que contam a respeito de suas aprendizagens musicais por meio dos recursos tecnológicos e diferentes mídias.

Podemos considerar as mídias como espaços informais propícios para o ensino e aprendizagem da música indígena e, principalmente, com a música do não índio oportunizando assim a troca de experiências entre si. Esse fato é visível na fala de Guajajara I: “Aí, depois quando eu comecei a estudar um tempo depois foi chegando a televisão, o rádio para a aldeia, ai eu tive contato com a música do branco e ai fui crescendo ouvindo a música do branco”. O colaborador, ao dizer que foi “chegando a televisão, o rádio para a aldeia ai eu tive contato com a música do branco”, nos leva a pensar que as experiências musicais desses jovens indígenas se constroem também por meio das diferentes mídias como o rádio e a televisão. Ao falar “fui crescendo ouvindo a música do branco”, o colaborador discorre sobre a forma como estabelece um diálogo entre sua cultura tradicional e a música do não índio. Este diálogo remete a interculturalidade, promovendo a troca, apropriação e transmissão da música entre culturas.

No caso de Guajajara II, o jovem atribue o início de seu contato com as mídias aos mais velhos de sua aldeia. Ele contou que:

E... depois que... eu fui crescendo mais, aí que eu comecei a perceber que não tinha só na aldeia, não só as músicas tradicionais, que tinha também as diferenciadas que é a música do branco, que... alguns mais, jovens, mais velho já, que tinham contato com ela e levavam pra dentro da aldeia. Aí, foi os primeiros contatos que tive com tipos de músicas diferentes. Só que ai... foi só... tendo mais contato, não só com um ritmo de música.

O colaborador expressa em seu relato aquilo que Josso (2010) chama de momentos charneiras. Conhecer a música do outro por meio da mídia, mas sendo trazido pelos mais “velhos” de sua aldeia é considerar “os acontecimentos que separam, dividem, e articulam as etapas da vida” (JOSSO, 2010, p. 90). Esse jeito de “perceber que não tinha só a aldeia, não só as músicas tradicionais” foi o que levou Guajajara II a ter outros contatos. E, que desses contatos sua visão de mundo foi ampliada, principalmente no que se refere ao jeito de pensar a música.

Assim como Guajajara II, Parkatêjê deixa transparecer em sua narrativa pessoas charneiras que contribuíram para essa etapa de sua vida em se construir a partir daquilo que o outro ouve. Ele disse: “meu pai começou a estudar na cidade ai trouxe um radinho... a gente começou ouvir música do branco, mais era só aquele sertanejo”.

O rádio trazido pelo pai foi a primeira mídia que introduziu Parkatêjê no mundo social do não índio. Isso é recorrente em outro relato. André Atikum contou o seguinte: “eu conheci a música [do não índio] através do rádio, né! No tempo do rádio ainda que... que, era no Tocantins, usava fita foi ai que eu conheci a música”. O colaborador ao falar que “usava fita” evidencia o costume da época que as pessoas usavam fita que denominavam de cassete para gravar as músicas que tocavam no rádio, pois assim poderiam ouvi-las novamente a hora que quisessem, bastando para isso terem um rádio que tivesse toca-fitas. Outro modo de aprendizagem musical citado por André Atikum é a internet. Segundo ele: “conheci a música bastante pela internet, né! É um lugar assim onde a gente busca muito, onde eu me aprimorei mais na música foi buscando vídeo na internet, até mesmo do meu povo mesmo assim já busquei vídeo na internet”.

O colaborador evidencia que a internet é uma rede de aprendizagens, lugar este que, segundo André Atikum aprimora o conhecimento. Os vídeos que foram talvez estudados, analisados e vistos várias vezes pelo colaborador podem terem contribuído para que ele usasse a palavra “aprimorar”. Sob o ponto de vista epistemológico da área de educação musical (KRAEMER, 2000), é possível dizer que o conceito de experiência de formação em música deve passar pela relação do indivíduo com a música, sob os aspectos de apropriação e transmissão a uma lógica interna, pois, segundo Alheit (2011, p. 34), “somos nós que percorremos um

processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem”. Portanto, a experiência exige autoformação.

Parkatejê apresenta o celular como um meio para adquirir aprendizagens com a música. Ele usa o celular para ouvir músicas do não índio e também do seu povo. Ele contou que o povo de sua aldeia tem um CD gravado, e ele passou essas músicas para o seu celular a fim de rememorar suas músicas culturais. A esse respeito ele contou que: “tem umas no celular e outras que a gente mesmo canta e vai lembrando, que quando eu escuto no meu celular, tem até no meu celular algumas músicas culturais tradicionais do nosso meio, que lembra muito, muita coisa da gente”.

As palavras de Parkatêjê remetem o quanto as mídias contribuem para o processo de aprendizagem musical e também na manutenção de lembranças de sua cultura. Por sua vez, o colaborador André Atikum revelou que o seu contato não se resume apenas em ouvir no rádio ou do celular, mas também na visita em espaços que realizam festas do não índio onde ele ouve e dança estilos musicais como o sertanejo e o melody. Ele disse: “o que eu mais curto, assim, quando eu danço vou pras festas é o sertanejo, também tem melody que eu sei dançar um pouco. O contato de André Atikum com outros mundos musicais pode possibilitar a ele uma dimensão mais ampliada para a aprendizagem e gosto musical. Os fragmentos dessas experiências musicais trazidas pelos colaboradores da pesquisa estruturaram suas histórias musicais em outros espaços formativos além de suas aldeias, como igrejas, meios midiáticos e festas.

Nas festas, Atikum disse que: “nunca tive aulas não, mas eu aprendi olhando os outros nas festas dançando”. O aprender olhando é típico das culturas tradicionais conhecido como aprendizagem oral. Portanto, os eventos realizados em diferentes espaços contribuem na aprendizagem musical. Isso remete aos eventos escolares que ocorrem por meio de apresentações em noites culturais; mostra de arte; jornadas, feiras, entre outros. A escola é um espaço educacional para a promoção da cultura e propício para a aprendizagem. Com a falta de escolas nas aldeias alguns desses jovens tiveram que se deslocar para as cidades para continuarem seus estudos como contou Parkatêjê: “depois que eu fui estudar na cidade com o passar do tempo que eu fui conhecendo outras músicas, outros ritmos”. Tomar a decisão de sair da aldeia e ir estudar na cidade possibilitou

conhecer outros jovens, outras culturas e estilos musicais. Ampliar o conhecimento musical também foi possível pelo fato de Parkatêjê e os demais colaboradores da pesquisa estarem inseridos em uma instituição de ensino, Instituto Federal – Campos Marabá Rural, que possui professor licenciado em música atuando na disciplina Arte e em oficinas de música oferecidas no espaço escolar.

### **3.3 Música no Instituto Federal – Campus Rural Marabá**

As experiências musicais dos jovens indígenas colaboradores da pesquisa alcançaram outras dimensões para além da aldeia. Dentre os vários espaços formativos narrados pelos colaboradores, a escola é um lugar que tem possibilidade dos jovens obterem conhecimentos e ampliarem suas experiências adquiridas no mundo da vida. 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, resignificando-os nesse processo de transmissão. 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 entendido 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 a 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 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 Bro 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 o 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. Isso nas palavras de Ararandewa remete 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, 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 tem como objetivo “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas” (BRASIL, 1996, Art. 78).

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 a 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 tem se apropriado de diferentes gêneros e estilos musicais. Isso já é uma prática constante entre os jovens indígenas. Porém, 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” parece ser o diferencial que Ararandewa acredita ser o papel da escola. Isso remete aos direitos, no que consta no parágrafo II LDB, que se refere aos índios a necessidade em 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 a educação intercultural que é um dos princípios pedagógicos da Educação Escolar indígena

proposta pelo CRMB. Em seu relato, o colaborador mostra valorizar a inter-relação entre 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), que essa relação musical que ocorre na escola na perspectiva de recuperar a cultura musical de seus povos não isola, nem tampouco 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 nos 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): “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. Para Schafer (2011) interessa que jovens façam suas próprias músicas, seguindo suas intenções, conforme acharem melhor, pois, segundo o autor, por muito tempo permaneceu a idéia 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, nem um tipo de estranhamento ao 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 tem 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, p.242).

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 é 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 apreendido e incorporado novos conhecimentos dentro de uma estrutura intelectual, Ararandewa progride na sequência de ações progressivas 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 na aquisição de instrumentos musicais “pra **estar ensinando** para os nossos parentes que estão lá, **aula de** teclado e outros instrumentos também” [grifos meus].

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, expectivo” (Delory-Momberger, 2012, p. 534). Esse esquema de ação aparece no relato do colaborador na forma como ele expressa em obter meios para se alcançar o seu objetivo que é o de 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. No esquema de ação arriscado, o colaborador demonstra seus interesses pelas opções profissionais como a de investir em compra de instrumentos musicais e ensinar os “parentes [...] outros instrumentos também”. Por fim, a expectativa trazida por Ararandewa no seu relato é se colocar numa posição de querer ver isso acontecer, isto é, “dar aula de teclado e outros instrumentos também”.

A atitude de Ararandewa é a de se abrir para conhecer o novo, apresentando-se como um ser intercultural. O colaborador ao pronunciar que as pessoas da aldeia “têm uma fé muito grande em cima de nós que é pra gente estar buscando esse conhecimento”, evidencia a credibilidade que a aldeia lhe deu a autonomia para buscar novos conhecimentos no espaço escolar e levar esse conhecimento 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 está 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), 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, o colaborador explica o que seriam essas relações igualitárias entre sociedades indígenas e não indígenas. Ele disse:

Agente [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, 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 abaixo o que espera da escola nessa relação de interculturalidade. É não somente a troca de conhecimentos, mas aspirar novos conhecimentos. Ele disse:

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 tocar um violão, teclado em vários ritmos e pegar esse

conhecimento e implantar dentro da minha comunidade, que todos nos sabemos que nos enquanto povos indígenas não estamos mais isolado só nos 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 mais 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 [Grifos meus].

Neste 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 essas subáreas do campo da música foi observada por Queiroz (2010) que analisou, discutiu caminhos, fronteiras e diálogos que caracterizaram a inter-relação entre a educação musical e a etnomusicologia. Para o autor a etnomusicologia é uma área que tem estado 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, ao dizer: “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 tinha tido contato com o violão por meio de um professor que tinha 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 começou a ter aula de música aqui na instituição”. Outro ponto abordado pelo colaborador, assim como foi por Ararandewa, é a importância de conhecer a cultura do não índio na EMEI ao dizer que:

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 narrar sobre a disciplina Artes e Culturas e sobre 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, os aspectos históricos que fundamentam a área da música. Isso remete às palavras de 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 é evoluída de uma forma singular (SOUZA, 2014 p. 03).

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. Nesse aspecto, assim narrou o colaborador:

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 atribuído por Barreirinha, e que ele 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” aqui 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 constitui em projetos para viver o melhor.

Indo nessa mesma linha de narrativas, Guajajara I também considerou as aulas na instituição muito importante, pois um dos seus desejos era tocar violão e reconhecer algumas notas, situação esta parece deixá-lo bastante satisfeito. Assim como Barreirinha, Guajajara I também valoriza o aprendizado de códigos musicais, como a identificação de notas. A esse respeito, ele disse:

Comecei a estudar no instituto federal aos meus 16 anos, é... onde tive contato com outros....outros indígenas de outras etnias,e... ai 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 estar 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), 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 pela 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 que ele tem grande apreço, tem muito significado para ele.

Do mesmo modo que Guajajara I, os eventos culturais que acontecem na escola é de grande apreço para os outros colaboradores da pesquisa e é um momento 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 a cultura dos outros povos”. Essa fala esclarece que mesmo a turma sendo formada especificamente por indígenas, a cultura musical tradicional dos colaboradores diferem entre si, estão relacionadas às suas etnias e aldeias. Ao falar, “acabei aprendendo a cultura do povo Parkatêjê, Akrantikatejê, 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 pólo 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 de si como dos demais colegas indígenas.

Outro colaborador que aborda a importância de estar apresentando sua música no espaço escolar é Guajajara I. Ele narra: “Aqui no Instituto Federal às vezes a gente tem algumas oportunidades de esta 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 tem oportunidade de participar nos momentos festivos na escola cantando sua música, nenhum dos povos é excluído do processo.

Ainda sobre esse assunto, Parkatêje diz o seguinte: “o contato que a gente tem com a música [do branco] é nas noites culturais, nas festas aonde a gente... eles apresentam ai a música deles e a gente participa apresenta a nossa também”. Segundo o colaborador, a música tem o acompanhamento nos jogos escolares: “Eu participei uma vez só dos jogos daqui que foi em Tucurui, 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 Parkatejê, trago em minha memória, como professora nesse espaço escolar, a II Mostra de Arte que teve como Temática “A Arte na cultura indígena”, momento o qual esses estudantes oportunizaram aos não indígenas a conhecerem sua cultura. E a III Mostra que a temática foi “Arte, Interculturalidade e desenvolvimento sustentável”, 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 avos, 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 dos “espaços[s] intermediário” dos colaboradores da pesquisa. O pesquisador Swanwick (2003) diz que, nesse espaço intermediário “nós articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo” (SWANWICK, 2003, p. 37). 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 porque 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 à 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” a colaboradora aclara que a escola não é só um espaço de obter informações, de se extrair aprendizagens, mas também é um local que, 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 naquilo 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 se torna enriquecedora para a colaboradora quando esta 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 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. Trocará elucida um diálogo possível entre o Tempo-Espaço escola e Tempo-Espaço aldeia, que compõem a alternância pedagógica, favorecendo a colaboradora a oportunidade de vivenciar seu processo formativo em tempos/espços diferentes, contribuindo no seu enraizamento no campo e em sua autonomia. Isso é possível ser verificado na narrativa que a constitui, pois, parafraseando Delory-Momberger (2008, p. 37), não se adquire experiência só pela temporalidade, mas pelo que se narra dessa experiência na temporalidade.

Em síntese, este capítulo que tratou dos modos que jovens indígenas do IFPA/CRMB constituem suas experiências musicais, apresentou narrativas que trazem uma compreensão interpretativa do que são experiências musicais para esse grupo de jovens, que não tomarei como conclusivo, mas que geraram algumas compreensões sobre esses modos investigados numa abordagem de pesquisa autobiográfica.

## ALGUMAS COMPREENSÕES

Uma vez que esta pesquisa teve como objetivo investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará - Campus Rural de Marabá – IFPA/CRMB constituem suas experiências musicais, os achados da pesquisa remetem a uma interpretação das experiências não só pela temporalidade, mas pelo que se narrou dessa experiência no tempo vivido.

O processo de análise das NEMJI, apresentadas pelos colaboradores da pesquisa, permitiu a elaboração de um perfil biográfico coletivo do grupo. Os jovens que participaram dessa pesquisa cujas idades variam entre 19 e 25 anos destacaram os momentos charneiras em suas vidas. As experiências musicais adquiridas na aldeia são atribuídas aos conhecimentos que os mais velhos como o cacique, os sábios, os pajés, os avós e os próprios pais possuem e transmitem aos jovens da aldeia. É importante destacar que no contato com a cultura do não índio esses jovens adquiriram outras pessoas charneiras em suas vidas como professores e colegas indígenas e não indígenas.

Os conceitos operativos da pesquisa juntamente com os achados da pesquisa possibilitaram uma melhor compreensão dos conceitos que tratam da Educação Escolar Indígena, no que se refere à Interculturalidade. Isso foi possível pela abordagem metodológica utilizada, a autobiografia que, por meio da entrevista narrativa, possibilita que as informações trazidas pelo colaborador sejam legitimadas por ele próprio, cabendo ao pesquisador compreender como ele dá sentido ao acontecimento narrado.

A descrição e interpretação dos acontecimentos experienciados pelos colaboradores trouxe também uma compreensão sobre os contextos nos quais estiveram e estão inseridos. Essa descrição interpretativa leva-nos a pensar em uma educação musical que trata da relação das pessoas com a música sob os aspectos de apropriação e transmissão em que o sujeito não apenas informa, mas ao contar sobre isso ele também se forma.

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 modos que eles constituem as experiências musicais estão centralizados nas pedagogias indígenas e não indígenas.

Todos eles apresentam projetos musicais em suas vidas, seja para prosseguir no aprendizado de um instrumento musical do não índio e depois ensinar aos demais jovens da aldeia, seja na recuperação da música da cultura e até mesmo em montar uma escola de música na aldeia. Atribuo o sonho desses jovens na busca pelo querer dar retornos às suas comunidades como uma forma de retribuir a confiança atribuída para estudarem no IFPA/CRMB.

Esses jovens, em sua maioria, além de estudarem, assumem outras responsabilidades em suas aldeias como: lideranças de suas comunidades, representantes de associações, representantes de conselhos, educadores e ajudantes de sua comunidade e família.

Os jovens dessa pesquisa ao adentrarem no ambiente escolar trazem consigo conhecimentos musicais que foram apreendidos na comunidade. Portanto, pode-se afirmar que as narrativas das experiências musicais relacionadas à música na aldeia desvelaram os mundos musicais desses jovens, por meio de suas trajetórias pessoais no campo da música em sua aldeia.

No contato com os alunos não índios os jovens fizeram novas amizades e acabaram se interessando não somente pelos instrumentos musicais do não índio, mas também por seus estilos musicais, que eles consideram preferenciais nas suas trajetórias musicais que são: o melody, o sertanejo, o rap, o forró, o raggae, o gospel evangélico e católico, e o brega. Desses gêneros, o que apareceu com mais frequência foi o melody. Atribuo esse resultado pelo motivo que esse ritmo é considerado por alguns paraenses como parte da cultura regional.

O rádio foi um dos meios de comunicação mais citado por esses jovens. Além do rádio, a internet e a televisão também foram colocadas. Dos instrumentos do não índio citados pelos jovens, o violão e o teclado se destacaram, sendo que o interesse no aprendizado do violão foi o mais citado.

Ao narrarem sobre a música em outros espaços formativos o que se apresentou em maior demanda foi a relação deles com a música da igreja. A análise mostrou que cada jovem indígena colaborador da pesquisa possui uma experiência musical única, mas que a maioria desses jovens vê os grupos musicais de igreja como uma possibilidade para o vir a ser. Eles veem a igreja como um espaço para aprender e fazer música em suas comunidades e também construírem projetos de si.

Com relação às experiências advindas da música religiosa, a maioria dos colaboradores contaram que possuem vínculos com esse espaço formativo, expressando o desejo de aprender para se inserirem ou criarem suas próprias bandas musicais. Os sentimentos expressados pelos colaboradores remetem ao desejo de ter as rédeas da construção de sua trajetória de vida em que a música faz parte, principalmente, para se projetarem em diferentes espaços incluindo a mídia como veículo. Ficou claro também, a importância que dão ao uso das tecnologias para a apropriação musical.

Em se tratando do relacionamento desses jovens com a música no ambiente escolar, outro elemento que contribui na apropriação e transmissão musical dos sujeitos são as festas, os eventos culturais que acontecem na escola. 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 resignificação 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 e, neste caso, EMEI.

Os sentidos atribuídos à música em suas vidas estão imbricados aos seus contextos sócio-culturais. Esses sentidos são carregados de significados que remetem à um instrumento de luta na causa dos povos indígenas capaz de expressar, nesta causa, seus sentimentos representados simbolicamente em rituais explicitados por meio das relações interculturais.

Pode-se afirmar que as NEMJI tornaram visíveis os seus mundos musicais a partir das experiências trazidas pelos jovens indígenas do CRMB. Apreende-se das narrativas que os modos como eles constituem suas experiências musicais acontecem em diversos espaços de aprendizagens. 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 pertencimentos.

Os colaboradores da pesquisa 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 ao como fazer, como ensinar, como aprender, estão em constante diálogo e promovendo valores advindos de campos filosóficos, antropológicos e sociológicos.

Acredito que esses achados da pesquisa podem contribuir na elaboração peculiar do ensino de música em escolas de educação básica, que tenham como proposta a educação musical voltada para o campo, especialmente a educação escolar indígena. E também colaborar com escolas que desenvolvam a alternância pedagógica, trabalhem com temas geradores garantindo a voz do sujeito no currículo, tanto nas propostas de documentos prescritos, quanto nas práticas musicais que emergem dos contextos socioculturais e educacionais dos jovens que vivem no campo.

Portanto, essa pesquisa não esgota o assunto apresentado, mas constitui-se o ponto de partida para ampliar compreensões para uma educação musical escolar que contemplem propostas metodológicas que possam dialogar com as culturas indígenas, valorizando as suas experiências musicais. E é por meio desse diálogo intercultural que a área de educação musical poderá alcançar pessoas e músicas sob os aspectos de apropriação e transmissão da música – educação musical intercultural.

Concluo me apropriando das palavras de Paul Ricouer, que essa trajetória da pesquisa aclarou o meu olhar a partir do olhar do outro, isto é, dos colaboradores da pesquisa. Na trajetória que construímos, não há apenas uma maneira de enxergar o outro, mas de sermos capazes de viver dentro de um outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Revista de educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 13-26 | jan./abr. 2014.**

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação musical e autobiografia: aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara. **Anais do VI CIPA**, Eixo I, Rio de Janeiro: 2014.

\_\_\_\_\_. Formação musical para professor licenciado em outra área do conhecimento: Segunda licenciatura em música em EaD. **Anais do XII Encontro Regional ABEM Centro Oeste**. p. 96- 105. Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. **Tese (Doutorado em Música)**. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ANDRADE, Mário; OLIVEIRA, Wanderley; SANTOS, Maria Zélia Matias. Formação musical na e para a Igreja: um estudo junto a uma Igreja Congregação Cristã no Brasil na cidade de João Pessoa. **Anais do XX congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Vitória, 2011.

ALHEIT, P. Biografização como competência -chave na modernidade. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. A gestão da diversidade cultural no contexto brasileiro. **Revista Educação em Questão**. Natal, x38, nº 24, p. 9-33, maio/agosto. 2010.

ALMONTE, Nelia Fonseca. Preferencias musicales de adolescentes em Punta Arenas, Chile. **Actas del I Congreso Chileno de Estudios em Música Popular**. ASEMPC, 2011. Disponível em: <http://www.congresos.asempch.el/congreso2011/actas>. Acesso em: 10/11/2013.

ANDRADE, Lúcia. A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asuriní do Trocará. **Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia estética/ Lux Vidal** (Org.). São Paulo: Studio Nobel: Ed. da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Contemporaneidade, pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável na educação do campo: tecendo diálogos. **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas**. Elizeu Clementino de Souza (Organizador), p. 157-177, EDUFBA, 2012. 463p.

ARROYO, Margareth (org.). **Jovens e musicas: um guia bibliográfico**. Colaboradores: Thais Vieira Nascimento e Thenille Braun Jazen. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

AVANCINI, J. A. Rembrandt e a invenção de si; seus auto-retratos são um percurso autobiográfico? In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. p. 120-132, Porto Alegre: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BASTIAN, HANS Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Revista Em Pauta**. V. 11, nº 16/17. p.74-106. Abril/ Novembro, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9379/5551>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.

Bergamaschi, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & educação**. Porto alegre: Mediação, 2008. 160p. (serie projetos e práticas pedagógicas).

BEZERRA, Italan Carneiro. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em instrumento musical do IFXX: reflexões a partir do perfil discente. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, **Anais – Natal – 2013**.

BONIN, Tatiana Iara. Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. **Povos Indígenas & educação**. Maria Aparecida Bergamaschi (org.) Porto alegre: Mediação, 2008. 160p. (serie projetos e práticas pedagógicas).

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Ateliê Editorial: São Paulo, 2003.

BOZZETO, Adriana. Música na Palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.) – p. 59 – 74. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRAND, Antônio. Educação Escolar Indígena: o desafio da interculturalidade da equidade. Série estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande. MS. N.12, P. 35-43, Jul/Dez 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. MEC: Secretária de Articulação com os sistemas de ensino: Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 04 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 29 de Dezembro de 2008c.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 de agosto de 2008b.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação Básicas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 de abril de 2008a.

\_\_\_\_\_. Decreto 5051 de 19 de Abril de 2004. Promulga a conversão nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e tribais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 de Abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto 4876 de 12 de novembro de 2003. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de novembro, de 2003b.

\_\_\_\_\_. Lei 11.096 de 13 de Janeiro de 2003. Institui o Programa universidade para todos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de Janeiro de 2003a.

\_\_\_\_\_. Lei de nº 10558 de 13 de novembro de 2002. Cria o programa diversidade na Universidade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de novembro de 2002c.

\_\_\_\_\_. Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 de abri de 2002b.

\_\_\_\_\_. **Referencial para formação de professores indígenas/** Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2002a.

\_\_\_\_\_. Lei 10. 172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. As leis e a educação escolar indígena. **Parâmetros Curriculares em Ação de Educação Escolar Indígena/** Organização Luis Donizete Benzi Grupione. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. MEC: Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução 03/99**. Fixa Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. MEC: Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte /** Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto de nº 26 de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto 6223 de 1968. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1968.

BLAZINA, Francilene Maciel da Rocha. O ensino e aprendizagem musical na igreja evangélica Assembléia de Deus em Porto Alegre. **Trabalho de Conclusão de Curso** de Especialização em Pedagogia da Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2013.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno - **Educação Musical**: Bases psicológicas e ação preventiva. Edições PNA - Campinas: Átomo, 2003.

BUENO et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CALDART, Roseli Salette. Sobre educação do campo. **Educação do Campo: campo- políticas públicas - educação** / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: INCRA; MDA. 2008 .109 p.: 19 cm - (NEAD Especial: 10).

CALDART, Roseli Salette; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, Jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Rezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez, 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira em Educação**. V 13, nº 37, p.45-56, Jan/Abril. 2008.

CANTÃO, Jacob Furtado. “O “toque” da clarineta: um estudo realizado em três bandas de música “Rodrigues dos Santos”, “31 de agosto” e “União Vigienense” da Região do Salgado – PA, 2009. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Programa de Pós- Graduação em Música, Salvador, 2009.

CARNEIRO, Italan. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. **Anais... XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, Natal – 2013. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/category/123-educacao-musical>. Acesso em 17/12/2013.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do campo. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Elisa Guaraná; Martins, Maira; Salomé. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perpesctivas mundiais**. Artmed: Porto Alegre, 2001.

CLANDININ, D. Jean. ; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa IN: LARROSA, J. (org). **Dejame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Laura Cristhina Revoredo; NOLASCO, Edgar César. Da periferia e na fronteira: a consituição da identidade indígena a partir das letras musicais do grupo Brô MC's. **Revista Interletras**, volume 3, Edição número 17, p.1-9, abril/ setembro de 2013.

DAYREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, p.40-52. Set /Out /Nov /Dez 2003.

\_\_\_\_\_. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, v. 28, nº1, p. 117-136, jan.-jun de 2002.

\_\_\_\_\_. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. **Tese de doutorado**. São Paulo: Faculdade de Educação, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 17, nº 51, set. – dez. de 2012.

\_\_\_\_\_. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Fotobiografia e formação de si. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**(Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. , p. 105-117. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

DELORS, J. Os 4 pilares da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: MEC/ UNESCO, 2003.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. p. 51-62. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FIGUEREDO, Michal Siviero; MAGALHÃES, Luiz Cesar Marques. **Anais... XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal**, 2013. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/category/123-educacao-musical?start=20>. Acesso em 21/11/2013.

FERRAROTI, Franco. *Sobre a autonomia do método Biográfico*. **Sociologia problemas e práticas**. Nº 9, p. 171-177, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; CAVAZOTTI, André. **Pesquisa em música: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREITAS, Débora. Educação musical formal, não formal e informal: um estudo sobre o ensino da música nas igrejas evangélicas do Rio de Janeiro. **Monografia (Graduação em Música)**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. **Dissertação (Mestrado em Música)**. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffas no mundo**. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOMES, Carolina Chavez; MELO, Isaac Samir Cortez de. Currículo em Música no Ensino Médio Integrado no IFRN. In: **Anais... XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013**. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/category/123-educacao-musical> Acesso em 20 de janeiro 2014.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análises de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. Wivian Weller e Nicolle Pfaff(Org.). p. 223- 238. 3ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**. London: Ashgate, 2001.

\_\_\_\_\_. Poderão os professores aprender com os músicos populares? . Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical– CIPEM. **Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto**. p. 65- 79. PORTO, 2000.

HAJE, Salomão Mufarrej(org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Gráfica e Editora Gutemberg Ltda: Belém, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá.** Marabá: 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino médio dos povos Indígenas do sudeste paraense.** Marabá: 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Cadernos de Histórias de Vida: Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino médio dos povos indígenas do sudeste paraense.** Marabá: 2011.

JORGENSEN, E. **In search of music education.** Urbana: University of Illinois Press, 1997.

JOSSO, M-C. *Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si.* In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si** (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. p. 21-40. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** Ed. Cortez: São Paulo, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAEMER, Rudolf – dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical.** Revista Em Pauta. V. 11, nº 16/17. P. 48- 71. Abril/ novembro, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina. **Fundamentos da Metodologia científica.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 2. Ed. Ver. Curitiba: Ibpex, 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19.p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr de 2002.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/ ChistianLaville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Carlos Renato de. Educação musical e religião: reflexões sobre o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil, bairro do Romeirão, em Juazeiro do Norte. **Anais** do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis, 2013. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013.p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013.p.pdf). Acesso em: 05/01/2014.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. Ensino e aprendizagem de música na igreja: estado do conhecimento na literatura brasileira. **Anais...XVI Encontro Regional Sul da ABEM**, Blumenau, 2014. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/viewFile/480/36](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/viewFile/480/36). Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins. Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação Musical: abordagens do grupo NarraMus. In: MORALES, Alicia Rivera; ROSO, Caetano Castro; OLIVEIRA, Valeska Fortes (Orgs.). **Redes de formação em Educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México**. p. 229-238. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LOURO, Ana Lúcia Marques; RAPÔSO, Mariane Martins. Processos de subjetivação e cuidado de si em diários de aula de professores de música. **Anais...** do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Versão impressa e CD – ROM – Rio de Janeiro, BIOgraph, 2014. 88p.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**; tradução: Ricardo C. Barbosa, 9 ed. RJ: José Olympio, 2006.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Princípios epistemológicos da pesquisa narrativa em educação musical. In: viii Encontro do Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, 8, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23\\_texto8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto8.pdf). Acesso: 14 de Janeiro de 2015.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção - Cidadania – Pesquisa. **Educação do Campo: campo- políticas públicas - educação** / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: INCRA; MDA. 2008 109 p.: 19 cm - (NEAD Especial: 10).

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo. **O processo de pesquisa: Iniciação**. Brasília: Liber Livro: 2ª ed., 2006.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. (Org. Mônica Castagna Molina). Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil, – Brasília: 2006.

NASCIMENTO, A. Dias. Os sujeitos da Educação do campo e processos civilizatórios: subsídios para reflexão. **Educação, Direitos humanos e inclusão: Currículo, formação docente e diversidades sócio-culturais**/ Adelaide Alves Dias, Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes (Organizadores). Editora Universitária: UFPB, 2009.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PAULA, Robson de. “Os cantores do senhor”: três trajetórias em um processo de industrialização da música evangélica no Brasil. **Revista Religião e Sociedade**. 27(2). P. 55 -84, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872007000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872007000200004&script=sci_arttext). Acesso em 14/01/2014.

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEDRINI, J. R; MAFFIOLETTI, Leda de A.. Aprendizagem Musical: o que os alunos narram. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA, 2012, Porto Alegre. **Anais...** V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA. , p. 1058-1061. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

PINEAU, G. Pedagogia da alternância. In: Oliveira, D.A.: DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L: M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_. Formação Universitária em alternância no Canadá e na França. In. União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil (Unefab). **Pedagogia da Alternância: formação em Alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília DF: Unefab, 2002.p.62 -78.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. p. 63-78. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **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: 14/01/2015.

RAMOS. Aprender Música pela televisão. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.) – p. 75 - 96. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECK, André Müller. Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical. **Revista da Associação Brasileira de educação Musical (ABEM)**. V. 20, nº 29, p. 159 – 170. Jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/98>. Acesso em 15/01/2015.

\_\_\_\_\_; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos. **Anais...XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. P. 948 – 957. Goiânia, 2010.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades musicais em contextos religiosos: a cultura gospel. **Anais...** XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis, 2013. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf). Acesso em: 05/01/2014.

RÊGO, Tânia Maria Silva. Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo). **Dissertação de Mestrado** Universidade de Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Dinâmicas e características no fazer musical: reflexões - Oficina de Música no IFMA. **Anais... do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós – Graduação em Música – João Pessoa** : 2012. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/category/119-xxii-congresso-joao-pessoa-2012>. Acesso em: 05/11/2013.

\_\_\_\_\_. Práticas musicais no dia – a- dia dos jovens do ensino médio: um olhar sobre o IFMA – Campus Monte Castelo. **Anais...do II Simpósio Brasileiro de Pós - Graduandos em música – Simpom**. P.604-612, Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: [www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/...](http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/...) Acesso em: 05/11/2013.

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo Aqui não tem esse negócio de herança. Hoje eu quero uma terra pra mim! : relações intergeracionais na luta camponesa. **Tese (Doutorado em Geografia)** – Universidade Federal Fluminense, 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre Teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/ Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto/Org**. Mônica Castagna Molina & Laís Mourão Sá, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo;5).

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós- Graduação em Música. Porto alegre. 2009.

SANTOS, Daniela Oliveira dos. “A música sertaneja é a que eu mais gosto!”: Um estudo sobre a construção do gosto a partir das relações entre jovens estudantes de Itumbiara-GO e o Sertanejo Universitário. 2012. 149 f. **Dissertação (Mestrado)-** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Wivian Weller, Nicolle Pfaff(Organizadoras) 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Wivian Weller, Nicolle Pfaff(Organizadoras) 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Mara Pereira da. Constituindo a Identidade Musical Indígena no Curso Técnico em Agroecologia dos povos Indígenas do sudeste paraense. **Anais... do V SITRE - V Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade**. P.- 744-752. Belo Horizonte: MG, 2014. Disponível em: <http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/gt04.pdf>. Acesso em: 08/12/2014.

SILVA, Mara P. da; ABREU, D. V. de. Experiências musicais de jovens indígenas do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. **Anais... do XXIV Congresso da ANPPOM**. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/category/135-subarea-educacao-musical> . Acesso em 05/12/2014.

\_\_\_\_\_. Narrativas de formação e experiências musicais de jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá. **Anais... do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Versão impressa e CD – ROM – Rio de Janeiro, BIOgraph, 2014. 88p.

SILVA, Juliana Rocha de Faria; PEREIRA, Nathália Rodrigues. O ensino de Música no Ensino Médio integrado ao Curso Técnico. XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodência do Centro-Oeste – **Anais... 19**, Brasília, 2012.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**. , v. 17, nº 2, p. 87-106. São Carlos, Jul. – Dez. de 2009.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da legislação Indigenista Brasileira**. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008. 818p.

SILVA, Antônio Fernando Gouveia. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Ana Inês Souza (Org.). – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Mary Aparecida Ferreira da. **Métodos e Técnicas de pesquisa**. 2ª Ed. Ver. Atual. Curitiba: Ibeped, 2005.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **As experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?**. UFV, 2003. 256p.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. In: XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodência do Centro-Oeste, 12., 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012.

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

\_\_\_\_\_. & Et. Alt. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, Kênide Moraes. Artigo Científico: “Meu rap está apenas começando” Juventude e Sustentabilidade Cultural na Reserva Indígena de Dourados- **Dissertação (Mestrado)**. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas. Universidade de Brasília, 2013.

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

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. **Revista Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.) – Porto Alegre: Sulina, 2009.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 16, 25-30, mar. 2007.

SPOSITO, Marilfa Pontes; Carrano, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. , nº 24. Set/ Out./ Nov. / Dez. de 2003.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição & Et. Alt. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011**.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Músicas do Cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.) – P. 237 – 258. Porto Alegre: Sulina, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 63-68, set. 2004.

\_\_\_\_\_. Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia. **Tese (Doutorado em Educação)** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A: Termo de autorização para utilização de Imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_ educando do Povo \_\_\_\_\_, da aldeia \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz na qualidade de participante de entrevista narrativa do projeto de pesquisa intitulado “Experiências musicais de jovens indígenas: um estudo a partir de narrativas de alunos do IFPA/CRMB”, sob a responsabilidade de Mara Pereira da Silva vinculada ao Programa de Pós Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise da pesquisadora da referida pesquisa com fins acadêmicos. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Marabá/PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO A – REDAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO




**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ**  
**CAMPUS RURAL DE MARABÁ**

**PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NO CURSO TÉCNICO EM**  
**AGROECOLOGIA INTEGRADO DOS POVOS INDÍGENAS DO SUDESTE**  
**PARAENSE**

**REDAÇÃO**  
**(Produção Textual)**

Povo: Surui

Aldeia: Sororo

Data: \_\_\_\_ de Junho de 2011.

Nome do candidato:

A	K	A	R	A	P	I	T	A	N		S	U	R	U	I				
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	--	--	--	--

Conhecendo o nosso desenvolvimento para mim esse curso vai ser muito importante, porque está trazendo a oportunidade e o conhecimento e desenvolvimento para mim mesmo.

E esse curso também, vai poder ajudar a melhorar a nossa produção, e vai me dar a oportunidade de poder trabalhar com a produção da agricultura. E eu quero poder ensinar todos o que eu aprender durante esse três anos, pra mim vai ser uma grande conquista, não só para mim, mas sim para o meu povo.

E eu quero poder ajudar nos projetos de roça que sempre precisa de uma pessoa especializada nessa área.

Porque nessa último anos, nossa

**ANEXO B – ENCARTE DO CD GOSPEL APRESENTADO NO ESPAÇO ESCOLAR**



## ANEXO C – QUADRO DA EMENTA DA DISCIPLINA ARTES E CULTURA

<b>EMENTA DA DISCIPLINA ARTES E CULTURA</b>
<b>1º CICLO</b>
<p><b>Ementa:</b> Culturas e identidades dos povos indígenas. A Arte como conhecimento, construção e expressão. Arte, cultura e sociedade. Significados da arte. História da Arte Indígena. Cultura de massa e cultura popular. Expressões artísticas indígenas: música, dança, teatro, fotografia e cinema, artesanato. Arte e trabalho e arte e religiosidade; Cultura popular (folclore); Arte e cultura afrodescendente; Teatro: histórico, dramatização, peça teatral; artes visuais: arte moderna e contemporânea;</p> <p style="text-align: center;"><b>CARGA HORÁRIA: 30 HORAS</b></p>
<b>2º CICLO</b>
<p><b>Ementa:</b> A dança como expressão corporal e de sentimento; Gêneros de dança; Música: (pré história, classificação das músicas; ferramentas sonoras, os novos horizontes da música do ocidente, ABC da música, renascimento musical, instrumentos sonoros, barroco musical; A música que ouvimos.</p> <p style="text-align: center;"><b>CARGA HORÁRIA: 50 HORAS</b></p>
<b>3º CICLO</b>
<p><b>Ementa:</b> Arte, tecnologia, criatividade e imaginação; A arte indígena- amazônicas; Técnicas de produção artesanal com materiais biodegradáveis; Técnicas de colagem; História dos traços indígenas; Cidadania, organização sócio-política indígena; A poesia contemporânea e a industrial cultural; Arte e cultura Indígena, Teatro do Oprimido; Arte e mercado; Arte como espaço de disputa estética e política entre forças discursivas como reflexo da estrutura social no Brasil.</p> <p style="text-align: center;"><b>CARGA HORÁRIA: 22 HORAS</b></p>
<p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b></p> <p>BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. <b>Arte/educação Como Mediação Cultural e Social</b>. São Paulo: Ed. CORTEZ, 1997.</p> <p>BARBOSA, Ana Mae. <b>Arte-Educação - Leitura No Subsolo</b>. São Paulo: Ed.UNESP, 2009.</p> <p>BOAL, Augusto. <b>A estética do oprimido</b>. RJ: Ed. Garamond, 2009.</p> <p>DEWEY, John. <b>Arte como experiência</b>. SP:Ed. Martins Fontes, 2010.</p> <p>LAGROU, Els. <b>Arte Indígena no Brasil</b>. Ed. C/Arte</p> <p>RIBEIRO, Berta G (Org.). <b>Suma etnológica Brasileira- Arte Índia</b>. Vol. III. São Paulo: Vozes, 1987.</p> <p>RIBEIRO, Berta G. <b>Arte Indígena, linguagem visual</b>. São Paulo: Ed. Itatiaia</p> <p>TIRAPELI, Percival. <b>Arte Indígena: do pré-colonial a contemporaneidade</b>. Ed. IBEP Nacional.</p>

**ANEXO D – BRÔ MCS NO PROGRAMA DA XUXA**

Fonte: <http://www.douradosagora.com.br/entretenimento/o-grupo-de-rap-indigena-bro-mc-s-de-dourados-estara-no-tv-xuxa>

## ANEXO E – BRÔ MCS NA TV CÂMARA



Fonte: <https://camaraligada.wordpress.com/2012/08/06/bro-mcs-gog-e-desenvolvimento-sustentavel/>