

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE PATRIMÔNIO
CULTURAL E CULTURAS POPULARES**

ANDRÉIA WEBER

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE PATRIMÔNIO
CULTURAL E CULTURAS POPULARES**

Tese apresentada por Andréia Veber ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obter o título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dr^a.: Solange Franci Raimundo Yaegashi

**MARINGÁ
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

V395e Veber, Andréia
Educação musical em contexto de internacionalização : representações sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares / Andréia Veber. -- Maringá, 2020.
289 f. : il. color., figs., tabs, maps.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de PósGraduação em Educação, 2020.

1. Educação patrimonial. 2. Educação musical. 3. Políticas internacionais - Educação e cultura. 4. Patrimônio cultural. 5. Culturas populares. 6. Formação docente - Música. 7. Teoria das Representações Sociais. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.87

Síntique Raquel Eleuterio - CRB 9/1641

ANDRÉIA VEBER

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE PATRIMÔNIO
CULTURAL E CULTURAS POPULARES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Profa. Dr^a. Vânia Aparecida Malagutti da Silva Loth – UEM (titular interna)

Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior – UEM (titular interno)

Profa. Dr^a. Jusamara Vieira Souza – UFRGS – Porto Alegre (titular externa)

Profa. Dr^a. Rosalía Trejo León– UAEH/México (titular externa)

Profa. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM (Suplente interna)

Profa. Dr^a. Regiane da Silva Machuch – UNICESUMAR (Suplente externa)

Data de Aprovação: 27 de março de 2020

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio (*in memoriam*) e Isabel, que em meio a uma vida de privações não mediram esforços – cada um à sua maneira – para me apoiar em meus sonhos e desafios. Aos meus irmãos Jair e Luiz, a quem devo muito do sou, sei e pude viver até aqui. À minha cunhada Edenir e aos meus sobrinhos Shayene, Lucas e Maria Isabel.

AGRADECIMENTOS

Às forças de luz do universo, pela proteção e guia.

À minha mãe Isabel Kirchner Veber, pelo apoio incondicional em minhas escolhas, sempre.

À minha família, pelo amor, suporte e por escolher estar comigo nesta vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, pela confiança e serenidade no “vai dar tudo certo”, quando alguma coisa parecia fugir do controle.

À Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação da UEM, pela generosidade em abrir-se para profissionais de outros campos de estudo que se interconectam com a Educação, em especial ao secretário Hugo Alex da Silva, sempre competente e amável com todos.

Aos professores brasileiros e chilenos participantes da pesquisa, aqui apresentadas por seus pseudônimos, pelo tempo compartilhado, pelas gratas e valiosas contribuições, pelo amor dedicado à educação e às músicas e pelas amizades construídas no decorrer dessa trajetória: Profa. Lipy, Profa. Vitória, Prof. Breno, Profa. Amélia, Profa. Maria, Prof. Will, Prof. Felipe Abreu, Profa. Karen, Prof. Axl, Profa. Mariáh, Profa. Alaís, Profa. Sol, Profa. Sana, Profa. Maria do Ingá, Profa. Maria Jardim, Prof. Aloprado, Profa. Shakira, Profa. Margarida, Prof. Thiago, Prof. Flávio, Prof. Piano, Profa. Mailen, Prof. Ari, Prof. Bernardo, Prof. Claudio, Prof. Viola da Gamba, Prof. RA, Prof. Águas y Tierras, Prof. Andrés, Prof. Ignácio, Prof. Jb, Profa. Constanza, Prof. Musimago, Profa. Marcealícia, Prof. Rancaguino, Profa. La Chúcara, Prof. Rigo, Prof. Voltron, Profa. Rayen, Profa. Musimena. Gratidão!

Aos colegas de trabalho do Departamento de Música da UEM, em especial da área de Educação Musical, Alexandre Gonçalves, Aline Clissiane Ferreira da Silva, Andreia Pires Chinaglia de Oliveira, Cássia Virgínia Coelho de Souza, Débora Santos Porta Calefi Pereira e Vânia Aparecida Malagutti da Silva Loth, pela amizade e por “segurarem as pontas” e me permitirem dedicar-me à tese.

Aos estudantes que passaram pela minha vida, na escola regular, nas escolas de música e na universidade, pela participação em muitas vírgulas, interrogações e exclamações trazidas para esta investigação.

Às Secretarias Municipais de Educação de Maringá e Sarandi, pelo apoio, espaços e disponibilidade em colaborar com a investigação.

À Universidad de O’Higgins e suas equipes de trabalho que me receberam para minha estada de intercâmbio no Chile, em especial, ao Departamento de Relaciones Internacionales, na pessoa de sua diretora Dra. Carla Guriérrez, pela gentil acolhida.

Às escolas que cederam espaço para as atividades de minha instância no Chile, em especial à “Escuela Artística Adriana Aránguiz Cerda”, seu diretor Alejandro Quezada Reyes e toda sua equipe educativa, pela acolhida sempre atenciosa, com carinho e café.

À casa de cultura de San Fernando, na pessoa de Fabiola Diaz Vargas, pela acolhida e presteza em conceder espaço para a realização de entrevistas.

Ao Museu Licurlauta, em especial à sua diretora Karen Fuentes Nuñez, em cujo espaço proporcionava experiências patrimoniais que o tornava um “lugar de pertença” de todos.

Ao Museu Regional de Rancagua, pelo espaço concedido para as intervenções e pesquisa durante minha estada na Universidad de O’Higgins.

Ao diretor da Escuela de Cultura y Difusión Artística de Coltauco, Ricardo Esteban Silva Vasconcello, pelo apoio e recepção.

Aos participantes de cada uma das ações desenvolvidas durante minha estância no Chile, que, direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação deste trabalho. Em especial à Júlia Kaendra Ferreira e ao Fernando Henrique Pereira, que foram até o Chile para colaborar no desenvolvimento das ações nas comunidades.

Aos participantes do estudo piloto desenvolvido para esta investigação.

Ao amigo Carlos Alberto Magalhães Júnior, por me guiar, ao lado de minha orientadora, em minha primeira incursão pelo universo das Representações Sociais.

Às queridas Angélica María Contreras Peña e Júlia Kaendra Ferreira pelo auxílio em partes técnicas da investigação e pelo carinho dedicado ao trabalho.

Às amigas e amigos especiais que a vida me trouxe e que são exemplos de vida e inspiração profissional: Alexandre Muratori Gonçalves, André Felipe Marcelino, Ane Beatriz Dalquano, Cassiana Zamith Vilela, Daiane Strabelli dos Santos, Daniel Lemos Cerqueira, Eliane Regina Crestani Tortola, Fabiane Nagabe, Flávio A. Braga Zuckert, Franciene Rousett, Gabriela Flor, José Antônio Martins, Luiz Antônio de Albuquerque Lins Filho, Marcia Puerari, Marcia Neves Oliveira, Mauro Cezar Barbosa, Pedro Carlos de Aquino Ochoa, Paulla Braz Neves, Priscilla Santos de Souza, Rosalía Trejo León, Rosemari Ramos, Vanilda Lúcia F. de Macedo, Vânia Gizele Malagutti, Viviane Beineke.

Agradecimento especial à amiga Fernanda Cristina Sanches Canevesi, um dos mais lindos presentes que o doutorado me trouxe, e à amiga Paulina Alejandra Reyes Díaz, pela oportunidade de compartilhar espaços de formação, palco e conversas sobre música, cultura popular, patrimônio, política e educação.

À Associação de Pesquisa e Projeção Folclórica Pôr do Sol, em especial ao seu diretor Lucinei Carneiro, pelas oportunidades construídas e gratas experiências compartilhadas.

Aos meus colegas da turma 2017 de doutorado em educação da UEM, em especial às amigas Rose e Fernanda, por compartilhar de momentos especiais.

Agradecimento também especial aos amigos Maria Isabel Pinochet Pino e Cristian Felipe Pinochet Pino e a toda família do Ballet Folclórico Telares de Doñiue, pela acolhida, viagens e aprendizado.

Ao Observatorio de Educación Patrimonial de España, pela acolhida em seu espaço, em especial à Inmaculada Sanches Macia e ao René Michel Gallegos López, pelo tempo e pelo conhecimento compartilhados.

Às queridas Débora de Miranda e Cristiane Ambrósio de Campos, pelas energias emanadas e compartilhadas, em prol do cumprimento desta etapa de vida.

Ao Tiago Brizolara da Rosa, sempre incentivador de minhas escolhas.

A todos os amigos e amigas aqui não nominados e que, de alguma forma, me apoiaram para a concretização desta etapa de vida.

Um agradecimento mais que especial aos professores(as) Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior, Jusamara Souza, Rosalía Trejo Leon e Vânia Malagutti da Silva Loth, que formaram minha banca de qualificação e avaliação final, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas e generosas contribuições.

A todas e todos, gratidão! De algum modo, cada um aqui citado e outros tantos que colaboraram com esta investigação, seguirão comigo na essência e na energia impregnadas neste trabalho.

Como un fino perfume el patrimonio va impregnando la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales. Se cuida aquello que se conoce; se valora aquello que se comprende y que nos hace comprendernos a nosotros mismos (FONTAL MERILLAS; SÁNCHEZ-MACÍAS; ORTEGA, 2018, p.9).

VEBER, Andréia. **Educação musical em contexto de internacionalização: Representações Sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares.** 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2020.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é discutir as representações sociais de professores de música em contexto de internacionalização, sobre patrimônio cultural e culturas populares e suas músicas, na perspectiva da Educação Patrimonial para pensar a atuação e a formação docente em música. A problemática reside na base de um cenário complexo no qual estão, por um lado, os processos de globalização e internacionalização que vêm moldando as políticas mundiais voltadas para o patrimônio cultural; por outro, os professores de música na escola, com suas trajetórias, experiências, vivências e concepções. Ambos, por vezes, distanciados ou mesmo desconectados. Com olhares para a atuação e formação docente em música, como enfrentar, discutir e tratar tal cenário? Esta questão está na base da estruturação da pesquisa, que tem como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, considerando as contribuições da Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric, e as contribuições de Denise Jodelet, pela perspectiva das representações sociais enquanto pensamento social. A investigação é quanti-qualitativa, compreendendo um estudo de natureza binacional, tendo como campo dois grupos sociais: um brasileiro e um chileno, cada um com 20 professores de música. Para a coleta de dados foram utilizados: 1) questionário sociodemográfico, que contribuiu para a compreensão dos contextos de vivência dos professores com a arte/música, sua formação e atuação na escola; 2) entrevista semiestruturada e 3) Teste de Associação Livre de Palavras (TALP); os dois últimos, organizados e discutidos pela análise triangulada dos dados, formando um conjunto de duas grandes categorias. Na primeira, tratamos das Representações Sociais (RS) dos professores sobre Patrimônio Cultural e suas músicas. Na segunda, abordamos as RS dos professores sobre culturas populares e suas músicas. Esse modo de organização para análise e discussão dos dados permitiu-nos identificar as RS dos professores sobre os temas abordados. Os resultados revelaram que as RS dos dois grupos pesquisados têm como centro a ideia de identidades, vistas por um conjunto de fatores que estão interconectados, formando a estrutura das RS e consolidando-se como pensamento social sobre os temas pesquisados. Fatores esses que congregam tanto ideias estáticas de patrimônio e cultura popular, compreendidos como herança a ser protegida e transmitida de forma intergeracional, quanto ideias móveis, que congregam as mudanças dos cenários contemporâneos na relação com os processos artísticos criativos, em especial no universo da arte. Esses temas aparecem entrelaçados com a ideia de transmissão de conhecimentos associada à preocupação com atuação e formação docente em consonância com as demandas atuais. A partir dos resultados da análise e discussão dos dados, propomos criar uma estrutura didático-conceitual voltada para a inserção da Educação Patrimonial no campo da Educação Musical, pautando-se no fortalecimento de comunidades globais de educação musical culturalmente sensíveis.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Internacionalização; Patrimônio e culturas populares; Teoria das Representações Sociais; Atuação e formação docente.

VEBER, Andréia. **Music Education in an Internationalization Context: Teachers' Social Representations about Cultural Heritage and Popular's Cultures.** 289f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Thesis Supervisor: Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The main objective of this study is to discuss the social representations of music teachers in an internationalization context, concerning cultural heritage and popular cultures and their music, in the perspective of Heritage Education to think about the teaching and teacher formation in music. The issue lies at the base of a complex scenario in which, on the one hand, are the processes of globalization and internationalization that have been shaping global policies aimed at cultural heritage; on the other, music teachers at school, with their trajectories, experiences, and conceptions. Both are sometimes distanced or even disconnected. Looking at the teaching and training of teachers in music, how to face, discuss and treat such a scenario? This question is at the basis of structuring the research, which has as its theoretical-methodological contribution the Theory of Social Representations (TSR) by Serge Moscovici, considering the contributions of the Theory of the Central Nucleus, by Jean Claude Abric, and the contributions of Denise Jodelet, from the perspective of social representations as social thought. The investigation is quanti-qualitative, comprising a study of binational nature, having as field two social groups: a Brazilian and a Chilean, each with 20 music teachers. For data collection, the following were used: 1) sociodemographic questionnaire, which contributed to the understanding of the teachers' contexts of experience with art / music, their training and teaching at school; 2) semi-structured interview and 3) Free Word Association Test (FWAT); the last two, organized and discussed by triangulated analysis of the data, forming a set of two major categories. In the first, we deal with teachers' Social Representations (SR) concerning Cultural Heritage and their music. In the second, we address the SR of teachers concerning popular cultures and their music. This way of organization for analysis and discussion of the data allowed us to identify the SR of teachers on the topics covered. The results revealed that the SRs of the two researched groups have the idea of identities at its center, being seen by a set of factors that are interconnected, forming the structure of the SRs and consolidating itself as social thinking on the researched themes. These factors bring together both static ideas of heritage and popular culture, seen as inheritance to be protected and transmitted in an intergenerational way, as well as dynamic ideas, which bring together changes in contemporary scenarios in relation to creative artistic processes, especially in the art universe. These themes appear intertwined with the idea of knowledge transmission, being associated with the concern about teacher formation and teaching in face of the current demands. Building on the results of the analysis and discussion of the data, we propose the creation of a didactic-conceptual structure aimed at the insertion of heritage education in the field of music education, based on the strengthening of global culturally sensitive music education communities.

Key words: Heritage education; Internationalization; Heritage and popular cultures; Social Representations Theory; Performance and teacher formation.

VEBER, Andréia. **Educación musical en contexto de internacionalización: representaciones sociales de profesores sobre patrimonio cultural y culturas populares.** 289f. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad Estadual de Maringá. Tutora: Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2020.

RESUMEN

El objetivo central de la investigación es discutir las representaciones sociales de profesores de música en contexto de internacionalización, sobre patrimonio cultural y culturas populares y sus músicas, en la perspectiva de la Educación Patrimonial para pensar en la práctica y en la formación docente en música. La problemática está basada en un escenario complejo en el cual están, por un lado, los procesos de globalización e internacionalización que están en el molde de las políticas mundiales involucradas con el patrimonio cultural; por otro lado, están los profesores de música en la escuela, con sus trayectorias, experiencias, vivencias y concepciones. Ambos factores, a veces, se tornan distantes por lo mismo desconectados. Con la mirada en la actuación y formación docente en la música, ¿cómo podemos enfrentar, discutir y tratar eso escenario? Esa cuestión está en la base de la estructuración de la investigación, que tiene como soporte teórico-metodológico la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) de Serge Moscovici, considerando las contribuciones de la Teoría del Núcleo Central, de Jean Claude Abric, y las contribuciones de Denise Jodelet, desde las perspectivas de las representaciones sociales en cuanto pensamientos sociales. La investigación es cuanti-cualitativa, comprendiendo un estudio de naturaleza binacional en la que tuve como campo a dos grupos sociales: uno brasileño y uno chileno, cada uno con 20 profesores de música. Para la recopilación de datos fueron utilizados: 1) cuestionario sociodemográfico, que contribuyó en la comprensión de los contextos de vivencia de los profesores con el arte/música, su formación y actuación en la escuela; 2) entrevista semiestructurada y 3) test de Asociación Libre de Palabras (TALP), las dos ordenadas y discutidas por el análisis triangulado de los datos, formando un conjunto representativo de dos grandes categorías. En la primera, tratamos las Representaciones Sociales (RS) de los profesores sobre patrimonio cultural y sus músicas. En la segunda, de las RS sobre culturas populares y sus músicas. La organización para el análisis y discusión de los datos nos permitió identificar las RS de los profesores con respecto a los tópicos abordados. Los resultados revelaron que las RS de los dos grupos investigados tiene como punto central la idea de identidades, comprendidas como un conjunto de factores interconectados, formando la estructura de las RS y consolidándose como pensamiento social sobre los tópicos investigados. Estos factores congregan desde las ideas estáticas de patrimonio y cultura popular, vistos como herencia a ser protegida y transmitida de forma intergeneracional, hasta las ideas móviles, que generan los cambios de los escenarios contemporáneos en los procesos artísticos creativos. Estos temas surgen entrelazados con la idea de transmisión de conocimientos, asociada a la preocupación de la práctica y formación docente, frente a la demanda actual. Partiendo de los resultados presentados, proponemos la creación de una estructura didáctico-conceptual dirigida para la inserción de la Educación Patrimonial en el campo de la Educación Musical, basada en el fortalecimiento de comunidades globales de educación musical culturalmente sensible.

Palabras clave: Educación Patrimonial; Internacionalización; Patrimonio y culturas populares; Teoría de las Representaciones Sociales; Práctica y formación docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da coleta de dados - Brasil e Chile	27
Figura 2 - Organização dos termos indutores	33
Figura 3 - Organização das evocações por ordem de importância	34
Figura 4 - Formação dos grupos semânticos passo 2	35
Figura 5 - Cálculo de F e OME para organizar o quadro síntese da análise prototípica	36
Figura 6 - Síntese da análise prototípica proposta por Vergès (1992).....	36
Figura 7 - Localização de Maringá e região	41
Figura 8 - Localização da região de O'Higgins	43
Figura 9 - Campo conceitual - Educação Patrimonial como centro	57
Figura 10 - Patrimônio - suas tipologias e níveis	59
Figura 11 - A Educação Patrimonial nas políticas da UNESCO.....	66
Figura 12 - Composição de formas de pensamento nas RS.....	102
Figura 13 - Esferas ou universos de pertença das representações sociais	116
Figura 14 - Síntese das RS sobre “patrimônio cultural e suas músicas”, referente ao grupo brasileiro	147
Figura 15 - Síntese das RS sobre “patrimônio cultural e suas músicas”, referente ao grupo chileno	192
Figura 16 - Síntese da estrutura das RS dos dois grupos sobre “patrimônio cultural”	225
Figura 17 - Síntese da estrutura das RS dos dois grupos sobre “culturas populares e suas músicas”	227
Figura 18 - Sistema geral das RS dos grupos - sistema central e periférico.....	229
Figura 19 - Representação dos elementos presentes para a consolidação de uma comunidade global de educação musical culturalmente sensível.....	231
Figura 20 - Base geral da estrutura para o estudo de patrimônio cultural sob a perspectiva da educação patrimonial para a educação musical	232
Figura 21- Síntese dos tópicos da estrutura didático-conceitual para a educação patrimonial no ensino e aprendizagem da música	233
Figura 22 - Elementos e fatores de flexibilização para composição de estrutura de educação patrimonial para a educação musical	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico do grupo brasileiro	46
Quadro 2 - Perfil Sociodemográfico do grupo chileno.....	52
Quadro 3 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo, sobre patrimônio cultural e suas músicas - grupo brasileiro.....	134
Quadro 4 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “patrimônio cultural”- grupo brasileiro	136
Quadro 5- Análise prototípica – quadrante das RS sobre “cultura popular” – grupo brasileiro	149
Quadro 6 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “músicas de culturas populares” - referentes ao grupo brasileiro.....	151
Quadro 7 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “folclore”- referente ao grupo brasileiro.....	153
Quadro 8 - Conjunto das análises dos três termos indutores referentes a “culturas populares e suas músicas” do grupo brasileiro	155
Quadro 9 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo sobre culturas populares e suas músicas - grupo brasileiro	156
Quadro 10 - Síntese de progressão das categorias e frequências das análises de conteúdo sobre patrimônio cultural - grupo chileno.....	175
Quadro 11 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “patrimônio cultural”referente ao grupo chileno	179
Quadro 12 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “cultura popular” referente ao grupo chileno	194
Quadro 13 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “Músicas de culturas populares” referente ao grupo chileno	196
Quadro 14 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “Folclore” referente ao grupo chileno	198
Quadro 15 - Conjunto das análises dos três termos indutores referentes a “culturas populares e suas músicas” do grupo chileno	200
Quadro 16 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo, sobre culturas populares e suas músicas - grupo chileno.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ABET - Associação Brasileira de Etnomusicologia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

DEB - Diário de entrevistas – Brasil

DEC - Diário de entrevistas – Chile

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

RS - Representações Sociais

TALP - Teste de Associação Livre de palavras

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. A PESQUISA	25
1.1. Características da pesquisa.....	25
1.2. Procedimentos para realizar a pesquisa.....	26
1.3. Procedimentos para a coleta dos dados	28
1.4. Instrumentos para a coleta dos dados	29
1.5. Procedimentos para a análise dos dados	31
1.5.1. Questionário sociodemográfico	32
1.5.2. O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)	32
1.5.3. As entrevistas semiestruturadas	37
1.5.4. A triangulação metodológica dos dados	39
1.6. Campo de pesquisa	40
1.6.1. Campo de realização da pesquisa no Brasil	40
1.6.2. Campo de realização da pesquisa no Chile.....	42
1.7. Participantes da pesquisa.....	44
1.8. Perfil sociodemográfico dos grupos pesquisados.....	45
1.8.1. Perfil Sociodemográfico do grupo brasileiro	45
1.8.2. Perfil Sociodemográfico do grupo chileno	51
2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA E PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSÍVEIS CAMINHOS.....	57
2.1. Educação Patrimonial – dos conceitos às políticas públicas.....	57
2.1.1. Ideias sobre patrimônio cultural - conceitos e reflexões contemporâneas.....	58
2.1.2. Educação Patrimonial – princípios e bases conceituais	61
2.1.3. Educação Patrimonial e políticas internacionais	65
2.1.4. Educação Patrimonial – espaços de ação e difusão científica	71
2.1.5. Patrimônio cultural na Educação Musical – um diálogo em construção com a Educação Patrimonial	77
2.2. Patrimônio cultural e suas músicas – olhares para a cultura popular	80
2.2.1. O conceito de cultura - olhares para campos distintos.....	81

2.2.2.	Culturas populares e suas músicas – definições e conceitos em conflito	82
2.2.3.	Popular, erudito e folclórico – visíveis fronteiras e valorização distinta	88
2.2.4.	A fronteira com o folclore – entre conceitos e fatos	90
2.3.	Comunidades globais de educação musical – internacionalização e globalização com olhares para as diversidades.....	93
3.	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS	100
3.1.	A Teoria das Representações Sociais - princípios e fundamentos	100
3.2.	A abordagem estrutural e a Teoria do Núcleo Central.....	108
3.3.	A representação social enquanto pensamento social.....	112
3.4.	Constructos teórico-conceituais das representações sociais	114
3.4.1.	Esferas ou Universos de pertença das RS	114
3.4.2.	Universo consensual e Universo reificado.....	118
3.4.3.	Ancoragem e Objetivação.....	120
3.5.	Representações Sociais e Educação Musical	122
4.	FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES BRASILEIROS	134
4.1.	Patrimônio cultural e suas músicas - Brasil	134
4.2.	Culturas populares e suas músicas- Brasil.....	148
4.2.1.	A música e seus elementos nas representações sociais.....	158
4.2.2.	Convivência - grupo social e coletividades	161
4.2.3.	Culturas populares e folclore – herança cultural, memórias e conflitos contemporâneos	162
4.2.4.	Diversidade e resistência – as adjacências das RS sobre culturas populares e suas músicas.....	169
4.2.5.	A relação com o aprender e ensinar – atuação e formação docente	173
5.	FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES CHILENOS.....	175
5.1.	Patrimônio cultural e suas músicas– Chile.....	175
5.2.	Culturas populares e suas músicas – Chile	193
5.2.1.	A música e seus elementos nas representações sociais.....	202

5.2.2.	Convivências - grupo social e coletividades.....	205
5.2.3.	Culturas populares e folclore – herança cultural, memórias e conflitos contemporâneos.....	207
5.2.4.	Diversidade e resistência - as adjacências das RS sobre culturas populares e suas músicas.....	217
5.2.5.	A relação com o aprender e ensinar – a atuação e a formação docente.....	220
6.	CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES COM BASE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOIS GRUPOS – OLHARES PARA COMUNIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL GLOBAIS E CULTURALMENTE SENSÍVEIS	224
6.1.	Estrutura didático-conceitual para a educação patrimonial no ensino e aprendizagem da música – construindo comunidades culturalmente sensíveis	231
6.1.1.	Fundamentos gerais da estrutura.....	233
6.1.2.	Elementos conceituais.....	234
6.1.3.	Elementos centrais	234
6.1.4.	Encaminhamentos essenciais	235
6.1.5.	Caminhos estratégicos e fatores de flexibilização	236
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
	REFERÊNCIAS	246
	APÊNDICES.....	274

INTRODUÇÃO

O processo educacional é um complexo (MORIN, 2000), ordenado pelas temporalidades dos mundos sociais vividos pelos sujeitos em cada tempo/espço. Na base dessa ordem estão os modos próprios de viver e conviver de cada grupo social. Modos que, influenciados pelas formas de aprender e compartilhar conhecimentos, se tornam determinantes na constituição das representações dos indivíduos sobre seus mundos.

Enquanto elemento social e parte desse processo educacional complexo, a música permite distintas interpretações e modos de reação diversos, desde sua produção até as formas como é compartilhada. Assim, é compreendida como produto portador de sentidos e práticas significantes, como ensina Jodelet (2017). Ela é determinada por seus usos e funções sociais, tanto pela diversão, crítica social, afirmação identitária e inclusão, quanto pela exclusão, distinção e segregação, entre outros (MERRIAM, 1964; SOUZA, 1992; HUMMES, 2004; JODELET, 2017). Além disso, sua condição histórica pode estar associada a poder, dominação e indução, por isso compreendida enquanto elemento complexo no universo das representações sociais (RS). Como explica Jodelet (2017, p. 486), “[...] a música pode estar associada à ordem, sua subversão ou sua contestação”. Dessa forma, a música, por si só, forma um contexto complexo (MORIN, 2000), e o domínio e exploração de suas distintas formas de manifestação “[...] parece bem apropriado como espaço pertinente para a aplicação da Teoria das Representações Sociais” (JODELET, 2017, p. 486).

Elegemos essa teoria para guiar esta investigação, apoiando-nos na compreensão de que a prática educativa musical é, também, uma prática social (SMALL, 1989; SOUZA, 1996; 2007; 2014c; DENORA, 2000; QUEIROZ, 2017), compreensão que nos leva a defender olhares para a atuação e formação docente em música que estejam atentos às interações dos sujeitos com os mundos sociais diversos, em especial em tempos de globalização e internacionalização.

Diante das aceleradas transformações sociais e mudanças no quadro das políticas educacionais, a atuação e a formação docente são uma constante nas discussões e pesquisas em todas as áreas do conhecimento. Temas como políticas públicas, saberes docentes, metodologias de ensino, currículos, identidade docente, dentre outros – sob enfoques variados – vêm colaborando na construção de bases teóricas e/ou metodológicas voltadas para a atuação e formação docente.

No campo específico da Educação Musical não é diferente, constituindo-se como tema constante de investigações e das principais discussões em congressos, conferências e encontros de vários tipos, seja no âmbito local, nacional ou numa perspectiva mundial. Esta última, intensificada desde a criação da *Internacional Society for Music Educacion* (ISME), que vem colaborando no compartilhamento de conhecimentos produzidos no campo da Educação Musical mundial.

Nesta investigação, a problemática é construída à base de cenário complexo, impresso nas políticas e reforçado nas práticas: por um lado, a existência dos processos de globalização e internacionalização, que vêm moldando as políticas mundiais voltadas para o patrimônio cultural e que respondem por mudanças significativas na educação e na cultura. Por outro lado, professores envolvidos com as práticas de ensino de música na escola básica, com suas trajetórias, experiências, vivências e concepções. Ambos parecendo, por vezes, estar distanciados ou mesmo desconectados. Com olhares para a atuação e formação docente em música, como enfrentar, discutir e tratar tal cenário?

Com base nessa problemática, construímos os questionamentos que embasaram a estruturação desta investigação da seguinte forma: Como o patrimônio cultural e os elementos musicais relacionados a ele estão presentes nas concepções dos professores e quais podem ser os impactos nas práticas com o ensino de música na escola? Quais as contribuições das RS para identificar os impactos dos processos de educação patrimonial desde a formação até a atuação com o ensino de música? De que forma as políticas internacionais para educação e cultura impactam ou podem impactar a relação entre a Educação Patrimonial e a Educação Musical?

Os objetivos desta investigação pretendem responder a essas questões. Como objetivo geral, buscamos discutir as representações sociais de professores de música em contexto de internacionalização específico, sobre patrimônio cultural e culturas populares e suas músicas, na perspectiva da Educação Patrimonial para pensar a atuação e a formação docente em música. Para alcançar este objetivo maior, os objetivos específicos propostos foram: 1) identificar e analisar as representações sociais dos dois grupos pesquisados sobre patrimônio cultural e cultura popular em relação à música; 2) Estudar o conjunto de documentos referentes às políticas mundiais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que englobam os elementos formadores do processo de Educação Patrimonial, em especial aqueles que envolvem o universo da arte/música; 3) Promover aproximações discursivas sobre as representações sociais identificadas nos dois grupos estudados, fundamentando-se no princípio da

internacionalização com vistas a construir um caminho propositivo ao fortalecimento de comunidades globais de Educação Musical culturalmente sensível; 4) Desenvolver/organizar um esquema/conjunto conceitual que permita fundamentar estudos teóricos e práticos do campo da Educação Patrimonial na (e para a) Educação Musical.

Acreditamos que seja possível avançar em busca de respostas a partir da identificação e análise das Representações Sociais (RS)¹, tendo como grupo social professores de música que atuam na escola básica. Tratamos do “indivíduo professor” identificando-o como um sujeito social, que tem na música seu objeto de trabalho para a formação do outro (o aluno/estudante). Para isso, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS), pelo uso e pela combinação de abordagens e perspectivas, permitiu uma aproximação com os elementos que estão na essência dessa formação, considerando o sujeito e o grupo social em relação ao objeto estudado.

Jodelet (2017) apresenta as representações sociais como campo aberto. Em se tratando da música, ela dedica todo um capítulo de sua obra “Representações Sociais e mundos de vida” (2017). Assim, metodologicamente, sentimos a liberdade para construir conexões utilizando a combinação de distintas abordagens elaboradas no universo teórico das representações, como forma de melhor sustentar as informações/dados encontrados, buscando caminhos pelos quais a TRS possa servir de modo mais efetivo às pesquisas no campo da Educação Musical. A autora entende que “[...] o estudo da música, como fato social, objeto artístico, e experiência vivida, oferece recursos preciosos para o exame do funcionamento do pensamento social” (JODELET, 2017, p. 487).

Definimos nosso aporte teórico-metodológico na TRS de Serge Moscovici (1961), considerando a diversidade de colaboradores/autores que, ao longo dos anos, contribuíram para o avanço dessas teorias, como veremos na seção três. Dessa teoria, utilizamos a Abordagem Estrutural – pelo uso da Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta por Jean Claude Abric em 1976; e a perspectiva das representações sociais enquanto pensamento social, buscamos apoio em Jodelet (2017).

Por se tratar do estudo de grupos sociais formados por professores já atuantes, buscamos verificar se a TRS seria adequada ao objeto estudado. Baseamo-nos em Sá (1998), quando argumenta sobre a possibilidade ou impossibilidade de profissionais de campos científicos poderem construir representações sociais relacionadas a elementos de

¹ Para “Representações Sociais” utilizaremos a abreviatura RS, sempre que não estivermos nomeando a Teoria das Representações Sociais.

sua área de formação e atuação. O autor defende que, se o conhecimento se apresenta como parte do universo reificado, consolidado e estável, não se poderia falar em representações sociais. Porém, no campo estudado – a educação musical com base na educação patrimonial – temos um universo que está em construção. Há um caminho a ser percorrido para consolidar uma estruturação epistemológica que venha a subsidiá-lo cientificamente.

A proposição desta pesquisa está alinhada também à experiência da pesquisadora como musicista e professora no Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, dedicando-se ao estudo das culturas populares para a escola, em especial com olhares para a atuação e formação docente.

Nessa trajetória, em distintos momentos de atuação na formação docente, durante conversas com professores de música ao trazer o tema patrimônio cultural, inevitavelmente, era percebida uma associação direta às manifestações de cultura popular tidas como “folclóricas” ou “regionais”. Falas como “Ah! Eu vejo que patrimônio cultural nem é mais trabalhado na escola, as pessoas já não conhecem mais as músicas que eram de nossos antepassados, assim, do folclore, da cultura popular”; ou “Não tem mais folclore na escola, não se fazem mais as músicas folclóricas, não se valoriza mais esse patrimônio”; ou ainda “Eu nem trabalho patrimônio, porque me falta vivência, não conheço muito de cultura popular, foi uma falha na minha formação”; “do patrimônio cultural eu só trabalho a capoeira, que virou patrimônio, né? Mas não conheço muito outros patrimônios não”. São falas que surgem em meio a diálogos estabelecidos em espaços de formação, inicial e continuada, todos representativos de professores que atuam com música em contextos diversos. Juntos, eles conformam a série de discursos que contribuíram para motivar o desenvolvimento desta pesquisa.

Esta investigação é parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), coordenado pela professora Solange Franci Raimundo Yaegashi, orientadora deste trabalho e referência em estudos com o uso da TRS no campo da Educação. Foi projetada no contexto de uma experiência de internacionalização vivenciada pela investigadora enquanto coidealizadora do projeto “Patrimônio cultural latino-americano – Chile e Brasil 2018”, desenvolvido em parceria da Universidade Estadual de Maringá (Brasil) com a Universidade de O’Higgins (Chile), via acordo de cooperação internacional entre as duas instituições.

Consideramos o conceito de internacionalização definido por Kertz-Welzel (2018), tratando-a como um caminho essencial para construir comunidades globais de

educação musical que sejam culturalmente sensíveis e envolvidas com as políticas mundiais para educação e cultura.

O termo “educação musical sensível” aparece em Nzewi (2012), quando trata de diversidade cultural e globalização. Segundo a autora, há uma discussão politizada no campo da Educação Musical em torno de temas como globalização e diversidade cultural que, há alguns anos, vem alertando para a necessidade de sensibilizar os processos educativos, buscando sentidos humanitários.

Corroboramos o pensamento de Kertz-Welzel (2018), quando trata da necessidade de nos reconhecermos como comunidade mundial atenta aos processos de globalização e seus efeitos na área de Educação Musical. Assumimos que nosso crescimento coletivo passa pela sensibilização e compreensão dos distintos modos de ver, ouvir, sentir, fazer e se relacionar com a música nas diversas culturas de todo o mundo. Nesse sentido, a autora propõe que o desenvolvimento de estudos em âmbito internacional seja visto como um aporte. Em especial, quando relacionados a realidades menos favorecidas mundialmente, ou ainda pouco pesquisadas.

Nessa direção vai a escolha pelo cenário investigado, no qual os laços de trabalho e de investigação se fortaleceram para desenvolver um estudo que considerasse as vivências da pesquisadora como parte de um projeto de internacionalização. Entendemos que a organicidade com a qual o processo investigativo aconteceu permitiu validar a experiência enquanto parte da construção de uma comunidade internacional e sensível culturalmente, com resultados já consolidados e com a expectativa de contribuições futuras mais amplas.

O cenário apresentado nos leva a um desafio que está, com grande peso, sob a responsabilidade das escolas e, em especial, dos professores. Estes últimos, ao tempo em que necessitam buscar conhecimentos para dar conta de uma dimensão cultural continental, precisam ter olhares sensíveis e atentos para as complexas transformações culturais que ocorrem constantemente no interior dos diferentes grupos sociais com os quais atuam.

Ao encontro disso, estão as contribuições da TRS, que nos permite aproximar dos sentidos atribuídos por professores de música aos elementos que estão no entorno dessas transformações culturais. Concordamos com Marques (2011, p. 50) quando diz que por meio

[...] do discurso docente podemos ter acesso àquilo que o professor pensa/diz a respeito de sua própria prática (a despeito das prescrições do texto curricular); e o que ele pensa/diz do conhecimento curricular, ou seja, podemos ter acesso às maneiras como o currículo é compreendido, criticado ou reificado pelos professores. Através do discurso docente, podemos ter acesso àquilo que é dinâmico e contingente, àquilo que se faz mais presente na prática do que propriamente no texto curricular.

Lançar olhares para a atuação e formação considerando os discursos, pensamentos e os contextos culturais dos envolvidos no processo educativo propicia a construção de uma comunidade global de educação musical culturalmente sensível. E a consolidação dessa comunidade, em nosso entendimento, exige a consolidação do campo da Educação Patrimonial na Educação Musical.

As formas de compreender o universo que envolve a Educação Patrimonial e, com ela, o patrimônio cultural, estão na base de discussão desta investigação. Compreender esse universo a partir das representações sociais de professores de música nos permite criar contextos de diálogo e identificação de fatores que podem levar a proposições acerca de uma formação docente em música integrada aos modos de conceber a Educação Patrimonial na e para a Educação Musical.

Estruturalmente, esta tese está organizada em seis seções, após as quais são apresentadas as considerações finais. A primeira seção contempla sua estrutura e metodologia, evidenciando os caminhos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa, bem como a escolha e aplicação dos instrumentos de coleta de dados e as etapas da análise. Finalizamos com a apresentação dos dois campos de pesquisa. Primeiramente, trazendo uma breve apresentação dos contextos regionais onde vivem e atuam os professores. Depois, apresentando os dois grupos sociais pesquisados com base nos questionários sociodemográficos.

A segunda seção traz os fundamentos conceituais essenciais desta investigação, estruturada em três subseções. A primeira trata dos fundamentos conceituais sobre Educação Patrimonial, trazendo as discussões sobre patrimônio cultural, sua relação com música e tratando, também, da presença do tema nas políticas mundiais para educação e cultura da UNESCO. A segunda aborda os fundamentos conceituais que tratam de culturas populares e suas relações com a música. A terceira traz a reflexão sobre globalização e internacionalização com olhares para a diversidade, tendo como foco subsidiar as discussões em torno da realização da pesquisa no âmbito de um projeto de

internacionalização, bem como apoiar os diálogos estabelecidos entre as RS dos dois grupos investigados.

Na terceira seção apresentamos os caminhos teóricos que percorremos para fundamentar nossa investigação. Nela, a TRS é apresentada enquanto campo teórico amplo, no qual nos apoiamos para analisar e discutir teoricamente os dados. São apresentados seus fundamentos e preceitos, de acordo com as abordagens seguidas na pesquisa.

A quarta e a quinta seções contemplam as análises e discussões dos dados que geraram a identificação da estrutura das RS dos dois grupos: a quarta seção se refere ao grupo brasileiro e a quinta seção ao grupo chileno.

Na sexta seção apresentamos o diálogo estabelecido entre os dois grupos sociais, discutindo as aproximações e distanciamentos das RS, relacionando-os à consolidação de comunidades globais de educação musical culturalmente sensíveis, embasados especialmente na ideia de internacionalização e globalização com olhares para a diversidade cultural, partindo da perspectiva de Kertz-Welzel (2018).

Por fim, trazemos as considerações finais, onde compartilhamos algumas reflexões e contribuições com base nas RS identificadas e nas questões teórico-conceituais abordadas durante a investigação, no tocante ao cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos. Além disso, indicamos possíveis desdobramentos do estudo que venham a contribuir para fortalecer o campo de estudos voltados à educação para a música e para o patrimônio cultural.

1. A PESQUISA

Esta seção corresponde à apresentação geral da pesquisa quanto ao seu campo, contexto, participantes, bases metodológicas e epistemológicas utilizadas na obtenção e análise dos dados. Está dividida em oito subseções: 1.1. Características da pesquisa; 1.2. Procedimentos para a realização da pesquisa; 1.3. Procedimentos para a coleta de dados; 1.4. Instrumentos para a coleta de dados; 1.5. Procedimentos para a análise dos dados; 1.6. Campo de pesquisa; 1.7. Participantes da pesquisa.

1.1. Características da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de abordagem quanti-qualitativa, também chamado de abordagem mista. Adotamos sua compreensão conforme definida por Creswell e Clark (2007, p.5), para os quais, enquanto método,

[...] ela se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos. Em combinação, proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente.

A combinação de abordagens tem sido defendida por diversos pesquisadores, como citam Souza e Kerbaui (2017). Olhar para o problema de pesquisa usando instrumentos e técnicas distintas permite construir diferentes olhares e pontos de inferência, o que tem sido apontado como importante vantagem, uma vez que a tendência é alcançar maior sustentabilidade, legitimidade e credibilidade nos resultados.

Segundo Souza e Kerbaui (2017, p.39), a integração das abordagens pode ser realizada de três formas distintas:

[...] por convergência, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise os dados; por conexão, no qual a análise de um tipo de dado demanda um segundo tipo de dado; e por acoplamento que, por sua vez, resulta da introdução de um tipo tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo.

Pelo uso dos citados instrumentos, nossa pesquisa se configura como pesquisa quanti-qualitativa, pela convergência dos métodos, porque sua formação acontece por duas vias. Em primeira instância pelo uso de instrumentos de coleta de dados que, por

essência, se caracterizam nas duas vertentes metodológicas: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), pela análise prototípica - uma vertente quantitativa, ao tempo em que os dados das entrevistas são analisados sob uma vertente qualitativa, pela análise de conteúdo (BARDIN,2011).

Numa segunda instância, pela triangulação metodológica dos dados - pela junção dos resultados das primeiras instâncias de análise - na qual os resultados advêm do TALP e das entrevistas semiestruturadas. Nela, os resultados de ambas as vertentes (quantitativa e qualitativa) são cruzados e apresentados conjuntamente, sem que incida na importância maior de um em relação ao outro. Ambos atuam de maneira complementar, fortalecem as reflexões e permitem maior confiabilidade dos resultados alcançados.

Não se valem, assim, da dicotomia historicamente identificada entre as vertentes quantitativa e qualitativa, na qual campos de pesquisa e linhas de trabalho distintas se sustentaram em argumentos diversos para defender uma ou outra como melhor, mais adequada ou de maior confiabilidade (SOUZA; KERBAUY, 2017). Segundo Gamboa (1995), essa dicotomia indica a polarização existente entre abordagem quantitativa e qualitativa e que ainda são ponto de discussão e preocupação, em especial nas pesquisas em educação.

Como referencial teórico-metodológico, de forma ampla, apoiamo-nos na Teoria das Representações Sociais, inicialmente proposta por Serge Moscovici. A partir da identificação e análise da estrutura das representações sociais na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric, buscou-se associar as informações construídas com um dos elementos da abordagem cultural das representações sociais, mais especificamente tratando das representações sociais como pensamento social, de acordo com Josette Jodelet. Assim, consideramos a análise das representações sociais como partícipe da elaboração/construção, tanto de sua estrutura quanto de sua formulação enquanto pensamento social sobre Patrimônio Cultural e músicas de culturas populares na perspectiva da Educação Patrimonial.

1.2. Procedimentos para realizar a pesquisa

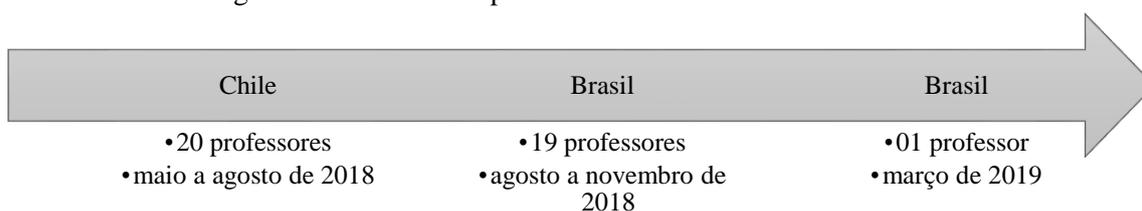
Como forma de dar início à pesquisa, foi estabelecido contato com o diretor de extensão da Universidade de O'Higgins – na ocasião, representante chileno do projeto de internacionalização com o qual esta investigação realizou parcerias – no intuito de solicitar apoio institucional para o estudo. Semelhante procedimento aconteceu com a

Secretaria de Educação do Município de Sarandi/PR e com a Secretaria de Educação do Município de Maringá/PR. Convém registrar que o apoio solicitado se restringiu ao estabelecimento de contato com os professores e utilização de espaços físicos para as entrevistas, caso fosse necessário.

Esclarecidos os objetivos e o desenho metodológico da pesquisa, foram assinadas as cartas de anuência, declarando concordância com a realização da investigação no que lhes fora solicitado. De posse dessas cartas de anuência, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que o aprovou no parecer registrado sob nº 2.582.827 (COPEP/UEM), habilitando o projeto para que fosse iniciada a coleta dos dados.

Por se tratar de investigação que não utilizou os espaços educativos enquanto campo de pesquisa, após conversas estabelecidas com o COPEP da UEM foi constatado que não havia a necessidade de autorização das instituições para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que elas não comporiam o objeto de análise. Dessa forma, procedeu-se à autorização de participação de forma direta com os professores, para os quais foi solicitada a leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), conforme prevê Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os termos estão assinados em duas cópias, uma destinada aos participantes e a outra ao arquivo pessoal da pesquisadora. Os dados foram coletados entre maio de 2018 a março de 2019, conforme a linha do tempo apresentada na Figura 1, que segue:

Figura 1 - Linha do tempo da coleta de dados - Brasil e Chile



Fonte: Elaborada pela autora.

1.3. Procedimentos para a coleta dos dados

Estabelecidos os contatos, foram agendados os encontros com os professores. Para facilitar o diálogo com os professores, após confirmada a participação e com a devida autorização, a ferramenta usada para a comunicação foi o aplicativo *Whatsapp*².

No primeiro encontro com cada professor, a pesquisadora apresentou a pesquisa e, estando em acordo com a participação, foi solicitado aos (as) participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em geral a aplicação de todas as ferramentas foi individualmente e realizadas num único dia, seguindo as etapas: apresentação da pesquisa, assinatura do termo de livre consentimento, aplicação do TALP, resposta ao questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Em alguns casos a entrevista foi realizada em dia posterior, por indisponibilidade de tempo dos professores no mesmo dia. A pesquisadora sempre teve o cuidado ético de respeitar a disponibilidade de tempo dos professores.

Em alguns casos, por haver mais de um professor de uma mesma escola, foi realizada uma etapa inicial conjunta, na qual a apresentação da pesquisa, a assinatura do termo de livre consentimento, a resposta ao questionário sociodemográfico e a aplicação do TALP foram feitas coletivamente, ficando a entrevista para agendamento posterior com cada professor. Tal decisão foi tomada como forma de aproveitar o tempo e espaço disponibilizados pela escola, interferindo o mínimo possível em sua rotina diária/semanal. Essas situações de organização dos tempos e espaços aconteceram tanto no Chile quanto no Brasil.

Contabilizando todos os instrumentos de coleta de dados, o tempo médio dedicado à participação de cada professor foi de duas horas. As entrevistas duraram de 32 a 75 minutos, ficando a maioria entre 50 e 60 minutos de duração.

Após a realização de todas as etapas, os dados coletados foram agrupados e organizados para análise posterior. Os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos de análise subsequentes estão descritos nas próximas subseções.

²Aplicativo multiplataforma para smartphones, de acesso gratuito, usado para o envio de mensagens instantâneas, chamadas de voz, vídeos, envios de arquivos etc.

1.4. Instrumentos para a coleta dos dados

Os instrumentos usados para a coleta dos dados foram: a) questionário sociodemográfico (Apêndices C e D); b) Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) (Apêndices E e F); e c) entrevista semiestruturada (Apêndices G e H).

Para a elaborar os instrumentos de pesquisa, seguindo as recomendações de Belei *et al.* (2008), levamos em conta a literatura sobre o tema de estudo e solicitamos a apreciação de juízes (três especialistas brasileiros e dois chilenos) da área de Educação Musical. Além disso, o questionário sociodemográfico e o TALP foram testados por meio de um estudo piloto, realizado com 13 estudantes de um curso de licenciatura em música de uma universidade pública da Região Sul do Brasil. Tanto a avaliação dos especialistas quanto a realização do teste piloto contribuíram para refinar os instrumentos, permitindo maior precisão na aplicação das ferramentas e, por consequência, na construção dos dados para a pesquisa.

O questionário sociodemográfico é uma ferramenta que tem como objetivo identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa indagando idade, sexo, escolaridade, formação e demais informações que permitam identificar o contexto sociocultural comunitário dos professores. Sua aplicação auxiliou ainda a colher informações sobre formação e atuação profissional, que acabaram sendo essenciais para uma leitura eficiente dos dados. O questionário e o TALP foram aplicados presencialmente.

O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), mais comumente chamado de “Evocação de palavras”, é um dos instrumentos usados em pesquisas que tem como aporte teórico a Teoria do Núcleo Central. Essa ferramenta será detalhada na descrição do referencial teórico-metodológico, no capítulo dois. Aqui trataremos apenas de sua apresentação geral, com o objetivo de contextualizá-la entre as demais ferramentas usadas.

Em conceituação ampla, usamos as palavras de Coutinho e Do Bú (2017, p. 221), para descrever o TALP:

[...] um instrumento de pesquisa que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta, permitindo evidenciar, face a diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras. O instrumento estrutura-se dessa maneira, sobre a evocação das respostas dadas a partir de estímulos indutores.

O TALP consiste num instrumento por meio do qual são utilizados termos indutores³ que representam o(s) objeto(s) da investigação. O uso correto de sua sequência metodológica, segundo propõe a Teoria do Núcleo Central, permite identificar elementos que compõem a estrutura das representações sociais. Sua aplicação consiste em algumas etapas que serão explicadas passo a passo, com base na orientação de Sá (1996), Wachelke e Wolter (2008), e Magalhães Júnior e Tomanik (2012).

No primeiro passo os termos indutores são apresentados aos sujeitos da pesquisa e lhes é solicitado que escrevam as palavras ou expressões em que, em primeira mão, aparecem “em mente”. Nessa investigação foi-lhes solicitado que escrevessem cinco palavras ou expressões. Mas esse número pode variar, não havendo regra específica para isso.

O segundo passo – que pode ser realizado ou não – é solicitar que cada colaborador coloque as palavras ou expressões evocadas em ordem de importância. Caso o investigador opte por realizar esta etapa, deve considerá-la na análise. Em nossa investigação, este fator foi considerado, portanto, constituiu-se como variável na análise.

O terceiro passo também é opcional e dependerá da forma como o investigador irá proceder à análise das demais ferramentas usadas para a coleta de dados. Este passo consiste em solicitar aos professores que justifiquem a escolha de suas palavras ou expressões. Na presente investigação, não foi aplicada esta etapa. Optou-se por uma entrevista semiestruturada, realizada sempre após a aplicação do TALP, possibilitando à pesquisadora considerar as evocações sempre que necessário no decorrer da entrevista. Tal decisão foi tomada com o intuito de possibilitar maior liberdade de discurso aos professores, facilitando a exploração/surgimento de temas além da descrição das evocações apresentadas.

A entrevista semiestruturada é descrita por Gil (1999, p. 117) como uma “[...] técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa”.

Para May (2004, p. 169), “[...] as entrevistas são utilizadas como um recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem”. A autora também indica as contribuições do caráter aberto da entrevista semiestruturada, que permite por um lado, a partir de um questionamento proposto, deixar o entrevistado livre em seu discurso. Por outro, permite ao pesquisador, com base em um roteiro previamente

³ Ou no singular “termo indutor”, depende da quantidade de objetos colocados em foco. São termos representativos de temas que estão no centro de interesse da investigação.

estabelecido, manter ou trazer a conversa para o foco de interesse da pesquisa. Como explica Gil (1999, p. 120), desta forma, “[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Nas pesquisas em representações sociais (RS), segundo Silva e Ferreira (2012), a entrevista semiestruturada é considerada uma técnica eficaz de construção dos dados, uma vez que a conversação está no centro do universo consensual, moldando as RS, dando-lhes vida própria. Para Abric (2000), é nas entrevistas que as RS se expressam livremente.

Na presente pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada de caráter individual, seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndices G e H).

1.5. Procedimentos para a análise dos dados

Nesta subseção apresentamos os procedimentos usados para analisar os dados coletados em cada um dos instrumentos usados, bem como os procedimentos para a triangulação metodológica dos dados. Está organizada em quatro partes.

Inicialmente apresentamos os procedimentos seguidos para a análise em cada um dos instrumentos: 1.5.1. Questionário sociodemográfico; 1.5.2. TALP e análise prototípica; 1.5.3. Entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo; 1.5.4. Fundamentos da triangulação metodológica dos dados.

Os resultados das análises, de forma geral, estão assim organizados: os dados sociodemográficos aparecem na seção 1, subseção 1.8. Perfil sociodemográfico dos participantes. Consideramos que tais dados permitem melhor compreender o contexto da investigação. Os dados advindos da triangulação metodológica, considerando os instrumentos TALP e entrevistas semiestruturadas, são apresentados na seção 4 - grupo brasileiro, e na seção 5 - grupo chileno.

A análise apresentada foi organizada em base a duas grandes categorias, determinadas pelos dois temas centrais da investigação: 1) patrimônio cultural e suas músicas; 2) culturas populares e suas músicas. No interior dessas categorias amplas/maiores trazemos para a discussão uma variedade de temas emergidos da combinação entre: objetivos, termos indutores do TALP, dados emergentes das entrevistas e, por fim, pela identificação das RS de cada grupo pesquisado. Na primeira grande categoria são apresentados os temas de discussão de forma corrente no texto. Pela conjuntura do trabalho não foi necessária a fragmentação dos temas de análise em partes

separadas. Já na segunda, julgamos que o uso de subcategorias facilitaria a compreensão e organização dos resultados da análise, identificadas no corpo do texto por subtítulos.

Compreendemos que por esse caminho pudemos apresentar o trabalho de maneira mais orgânica, de acordo com as necessidades de cada tema discutido no trabalho, em busca de atingir os objetivos propostos na investigação.

Os resultados da análise, com base na triangulação metodológica dos dados a partir das categorias citadas, constam nas seções quatro, cinco e seis.

1.5.1. Questionário sociodemográfico

Os dados advindos do questionário sociodemográfico foram organizados em dois quadros: um para o grupo brasileiro, outro para o grupo chileno. Eles trazem informações referentes a idade, gênero, raça, formação acadêmica, formação continuada e/ou artística, tempo de atuação na docência, número de escolas em que atua, redes de ensino, carga horária semanal e séries nas quais atua. Analisadas em conjunto, essas informações serviram para constituir e compreender o perfil sociodemográfico dos grupos sociais estudados na pesquisa.

1.5.2. O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)

Para a aplicação do TALP foram usados inicialmente um total de 11 termos indutores que foram apresentados um a um aos professores, aos quais foi solicitado que escrevessem em local indicado as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à mente. Posteriormente, foi solicitado que determinassem por escrito uma ordem de importância numerando-as de 1 a 5, sendo 1 a importância maior e 5 a importância menor.

Ainda na fase da constituição do projeto de pesquisa, foram escolhidos e testados termos que estavam no entorno daquilo que se tinha enquanto foco central: patrimônio cultural e culturas populares na atuação e formação docente. Após realizar o teste piloto das ferramentas, optamos por manter os termos do TALP realizando apenas alguns ajustes.

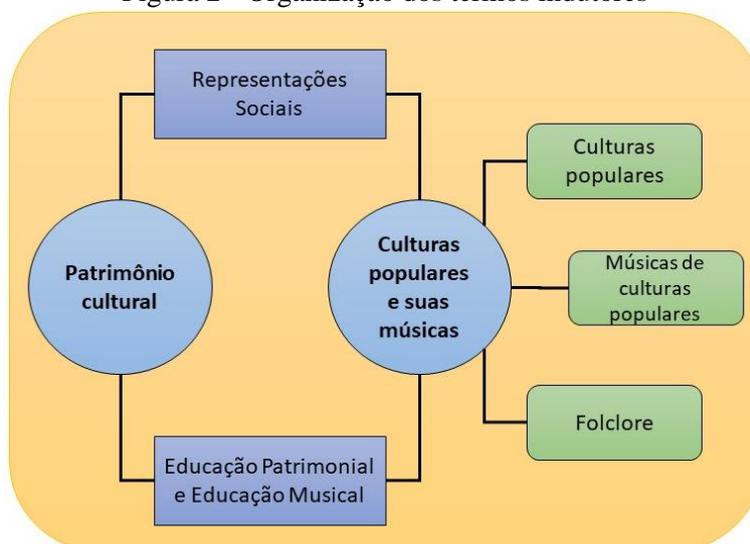
A decisão de apresentar este número de termos indutores foi tomada com o objetivo de garantir, a priori, a coleta do maior número possível de informações sobre o tema estabelecido para a pesquisa, especialmente considerando que parte da investigação

foi realizada em outro país e que o retorno para complementar os dados, caso fosse necessário, seria complexo.

Durante a análise triangulada dos dados identificamos que, para atingir o objetivo estabelecido nesta investigação, não seriam necessários os 11 termos indutores inicialmente aplicados. Assim, com olhares criteriosos sobre como cada tema aparece nos dados, identificamos a necessidade do uso de 04 dos termos indutores que formaram o conjunto de objetos necessários para atingir os objetivos estabelecidos inicialmente.

Os termos indutores usados na investigação foram: “Patrimônio cultural”, “Culturas populares”, “Músicas de culturas populares” e “Folclore”. A relação que construímos entre estes termos está apresentada na Figura 2, que segue.

Figura 2 - Organização dos termos indutores



Fonte: Elaborada pela autora.

A compreensão acerca das RS relacionadas a esses termos e expressões, em nosso entendimento, pode apontar caminhos e fortalecer relações de aproximação entre os campos da Educação Patrimonial e da Educação Musical.

Cumpramos salientar que a hierarquia impressa na Figura 2, em termos de relação, disposição e análise dos termos indutores da investigação, não foi informada aos professores no momento da aplicação do teste ou das entrevistas. Essa hierarquia foi construída posteriormente, com base no processo de análise e triangulação metodológica dos dados.

Todo o procedimento analítico foi realizado de acordo com a análise prototípica que, segundo Polli e Wachelke (2013, p. 99), consiste num tipo de análise baseada na “[...] avaliação da saliência dos elementos representacionais em termos quantitativos”.

Compreende-se que sua aplicação contribui na identificação da estrutura das representações sociais, por aproximar-se com seu sistema central e sistemas periféricos, em consonância com a Abordagem Estrutural das representações sociais e com a Teoria do Núcleo Central.

Salientamos ainda que nesta investigação seguimos as orientações de Sá (1996), Wachelke e Wolter (2008) e Magalhães Júnior e Tomanik (2012). Todo o processo de análise e interpretação dos dados foi feito manualmente, seguindo as orientações de Magalhães Júnior e Tomanik (2012) e Galvão e Magalhães Júnior (2016). A opção da pesquisadora por elaborar manualmente os esquemas se funda em dois motivos: 1) o desejo de conhecer a essência da ferramenta de forma minuciosa; 2) por identificar que muitos dos termos empregados, se considerados fora do discurso e sem o conhecimento de terminologias que são específicas da área, mas não convencionadas, poderia trazer uma classificação falsa das evocações. Por exemplo, a palavra “cor”, quando solicitado ao professor que escrevesse sobre músicas de culturas populares. Em seu discurso, a palavra “cor” está relacionada à variedade de elementos musicais e a diversidade de instrumentos presentes em seu universo. Porém, numa análise computacional, talvez a interpretação não fosse a mesma, dificultando a análise frente ao verdadeiro significado que lhe é atribuído.

A seguir, as etapas de análise do TALP, conforme desenvolvidas, passo a passo.

A primeira etapa consistiu na organização das palavras e ou expressões, que passaremos a chamar de “evocações”, num quadro. Nele, para cada termo indutor, foram inseridos os professores e suas evocações, de acordo com a ordem de importância que eles atribuíram, como ilustra a Figura 3, que segue.

Figura 3 - Organização das evocações por ordem de importância

Professor(a)	ordem 1	ordem 2	ordem 3	ordem 4	ordem 5
Prof. 1	Evocação (1)	Evocação (2)	Evocação (3)	Evocação (4)	Evocação (5)
Prof. 2	Evocação (1)	Evocação (2)	Evocação (3)	Evocação (4)	Evocação (5)
Prof. 3	Evocação (1)	Evocação (2)	Evocação (3)	Evocação (4)	Evocação (5)
...

Fonte: Elaborado pela autora.

Para formar um grupo semântico utilizamos no mínimo três evocações. Importante: para caracterizar-se como representativa de grupo, as evocações não podem ser da mesma pessoa, caso em que ficaria representada sua individualidade e não o sentido de grupo.

Sobre o ponto de corte para incluir as evocações na conformação de grupos semânticos, tanto para as coordenadas de frequência quanto para a ordem de evocação, Wachelke e Wolter (2008) afirmam que não há critérios pré-estabelecidos que os determinem. Em geral, cabe aos pesquisadores tomarem a decisão de acordo com as especificidades de cada investigação, mas alertam:

É imprescindível que ao se realizar e relatar uma análise prototípica, sejam fornecidas informações referentes ao tratamento de equivalência das evocações, da distribuição das formas evocadas no corpus e da construção dos quadrantes de análise (WACHELKE; WOLTER, 2008, p. 524).

Para os autores, a compreensão sobre as etapas de análise realizadas está diretamente relacionada ao modo como as decisões metodológicas tomadas pelo pesquisador são explicitadas. Cada decisão precisa estar descrita, explicada e relacionada às bases teóricas e metodológicas usadas. Amparados nesse posicionamento descrevemos nossas decisões em cada etapa do processo de análise prototípica com o máximo possível de detalhes.

Indo para a **segunda etapa**, passamos para a organização dos grupos semânticos, pela combinação/análise semântica lexical das palavras e/ou expressões evocadas, como se vê na Figura 4.

Figura 4 - Formação dos grupos semânticos passo 2

Grupos Semânticos	Evocações, seguidas por (Ordem de Evocação - OE)	Frequência por grupo	OME por grupo
"Grupo Semântico 1"	1. Evocação (1)2. Evocação (1)3. Evocação (2)4. Evocação (2)5. Evocação (4)6. Evocação (5)7. Evocação (5) (OE total: 20)	7	2,857
"Grupo Semântico "2"	1. Evocação (2)2. Evocação (4)3. Evocação (5)4. Evocação (5) (OE total: 16)	4	4
"Grupo Semântico "3"	1. Evocação (1)2. Evocação (1)3. Evocação (2)4. Evocação (2) (OE total: 6)	4	1,5
Total de grupos	3 grupos	Frequência total: 15	OME total: 8,357
		Frequência Média por grupo (15/3): 5	OME Médio (8,357/3): 2,785

Fonte: Elaborado pela autora com base em Magalhães Júnior e Tomanik (2012).

Para cada termo indutor, o total de grupos semânticos criados é diferente, dependendo da forma como as evocações são agrupadas durante o processo de análise. Sua valoração é determinada pela combinação entre frequência (F) e a ordem média de

evocação (OME), por meio da fórmula: $\sum G/f$ (G = grau de importância; f = frequência do grupo). Após, é estabelecida a média das frequências: $f = \sum f/GS$ ($\sum f$ = somatória das frequências de todos os grupos; GS = quantidade de grupos semânticos). Em seguida, a média das OME: $\sum OME/GS$ (somatória das OME de cada grupo; GS , número de grupos semânticos) (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016).

A **terceira etapa** consistiu na aplicação dessas informações para elaborar os quadros síntese da análise prototípica, obedecendo a combinação entre frequência (F) e ordem média de evocação (OME), como ilustra a Figura 5:

Figura 5 - Cálculo de F e OME para organizar o quadro síntese da análise prototípica

Cálculo - quadrantes referentes aos elementos centrais e periféricos das RS				
1º quadrante	$F \geq$	Frequência Média	OME <	OME Médio
2º quadrante	$F \geq$		OME \geq	
3º quadrante	$F <$		OME <	
4º quadrante	$F >$		OME \geq	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sá (1996) e Magalhães Júnior e Tomanik (2012).

A elaboração dos quadros síntese da análise prototípica foi baseada em Vergès (1992), conforme demonstra a Figura 6:

Figura 6 - Síntese da análise prototípica proposta por Vergès (1992)

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq xx$ e $OME < xx$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq xx$ e $OME \geq xx$		
Grupo semântico	Freq	OME	Grupo semântico	Freq	OME
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < xx$ e $OME < xx$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < xx$ e $OME \geq xx$		
Grupo semântico	Freq	OME	Grupo semântico	Freq	OME

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vergès (1992).

Nesse quadro inserimos os grupos semânticos, identificando a Frequência (F) e a Ordem Média de Evocação (OME), bem como a Frequência Média e OME médio. Esses grupos são separados de acordo com sua F e OME, classificados como: 1º quadrante: elementos centrais; 2º quadrante: elementos intermediários; 3º quadrante: elementos periféricos; 4º quadrante: elementos periféricos. Cada termo indutor, portanto, possui um quadro como este. Os quadros formados com os dados desta pesquisa estão nos resultados da pesquisa na seção quatro.

Para Carmo, Leite e Magalhães Júnior (2017), paralelo ao uso do TALP é importante que outras técnicas ou outros instrumentos de construção de dados sejam agregados, como forma de garantir a melhor validação dos resultados da pesquisa. Isso porque, quando do uso da análise prototípica, não se pode garantir a identificação direta do núcleo central em relação à estrutura das representações, como apontam Wachelke e Wolter (2011). Porém, os autores fazem a ressalva de que, em situações nas quais algum grupo semântico tenha um largo destaque em relação aos demais, em termos de frequência e/ou ordem média de evocação, talvez se possa apontar diretamente a identificação do núcleo central das representações. De forma geral, a utilização de outra técnica de pesquisa e análise é considerado o caminho mais seguro e adequado, como sugerem Sá (1996) e Abric (2003), na essência da Teoria do Núcleo Central.

Nesta pesquisa, o TALP foi combinado com a técnica de entrevista semiestruturada pela análise de conteúdo de Bardin (2011), na qual foram retomados os termos usados no TALP em formato de conversação livre. Concordamos com Carmo, Leite e Magalhães Junior (2017, p. 92), quando argumentam que “[...] utilizar a entrevista semiestruturada juntamente com outros métodos de construção de dados nas pesquisas que utilizam as TRS é um instrumento que pode proporcionar maior validade a pesquisa”.

1.5.3. As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas com os professores foram realizadas de forma individual. Os locais de realização foram eleitos em comum acordo, sempre prezando pela comodidade dos entrevistados. Todas as entrevistas seguiram o roteiro previamente estabelecido. Além disso, a pesquisadora se valeu das evocações descritas para cada termo indutor do TALP, como forma de aprofundar a compreensão sobre eles, em especial no caso de evocações que não tivessem seu significado previamente compreendido pela pesquisadora.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Todavia, segundo recomendações de Belei et al. (2008), após essa transcrição foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes quando a pesquisa fosse publicada.

Após o processo de transcrições, as entrevistas foram organizadas em dois cadernos assim nominados: “Diário de entrevistas – Brasil” (DEB) e “Diário de entrevistas – Chile” (DEC). De posse dos dados brutos organizados, continuamos com o

processo de sistematização e análise dos dados, seguindo as orientações de Bardin (2011) para a Análise de Conteúdos. Nela, de forma geral, os chamados “dados brutos”, que representam integralmente as informações, são organizados em categorias. Estas, por sua vez, são agregadas e enumeradas, permitindo a posterior representação dos conteúdos presentes no texto.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise: a fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares - chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e a preparação do material; b) a exploração do material, na qual são escolhidas as unidades de codificação, a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação; c) tratamento dos resultados - a inferência e interpretação, que caracteriza a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa.

Nesta pesquisa, a **primeira etapa** correspondeu à leitura minuciosa desses documentos, pela qual foi realizada uma primeira classificação dos conteúdos nos discursos dos professores a partir das questões apresentadas pela pesquisadora. Compreendemos que esses conteúdos representam os elementos de ancoragem dos professores em relação ao tema apresentado, trazidos à objetivação por meio do discurso.

Essa classificação deu origem a um segundo caderno, no qual foi organizada em torno do que denominamos “conjuntos temáticos”. Em cada um desses conjuntos, foram agrupadas todas as falas dos professores que convergiam para o mesmo tema. Entendemos que essa forma de organização possibilitou-nos identificar quais e quantos professores estavam representados em cada um dos conjuntos temáticos construídos, permitindo identificar com maior precisão o conjunto de representações sociais de cada grupo.

A **segunda etapa** consistiu na redução dos “conjuntos temáticos”, organizados em formato de estrutura de tópicos, cada tópico constando da síntese dos conteúdos de cada conjunto. Para melhor visibilidade, essa organização foi disposta em quadros, que serviram para indicar os números representativos de cada conjunto de ideias (conteúdos) e auxiliaram na escolha das falas representativas trazidas no corpo do texto, na apresentação da análise.

Os documentos citados nas duas etapas anteriores ficarão sob posse da pesquisadora, sendo seus extratos apresentados via síntese de progressão, nas seções 4 e

5. Para referenciar as falas usadas no corpo da pesquisa, identificaremos a localização de página dos “diários de entrevista” de cada grupo.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), a **terceira etapa** foi executada com base na triangulação dos dados, na qual foram analisados de forma conjunta os dados obtidos na primeira etapa de análise do TALP por meio da análise prototípica, com os dados obtidos na análise das entrevistas. Como forma de dar suporte a esta etapa, foi elaborada uma síntese de progressão, que considera esses passos desde os temas iniciais identificados e a forma como esses temas são ordenados para posteriormente servir à triangulação analítica dos dados.

1.5.4.A triangulação metodológica dos dados

A triangulação é compreendida como a combinação metodológica no estudo de um objeto em comum. Dezin e Lincoln (2006) citam quatro tipos de triangulação: 1) do investigador; 2) teórica; 3) metodológica; 4) de dados.

A **triangulação de investigadores** trata da participação de pesquisadores distintos nas pesquisas. Podem ser realizadas por equipes de trabalho de um mesmo local ou de locais distintos, ou ainda pela combinação de pesquisadores de uma mesma área de conhecimento ou mesma abordagem teórica.

A **triangulação teórica** trata do uso de teorias distintas na abordagem do objeto de estudos e trata os dados por meio de distintas perspectivas e hipóteses diferenciadas. Nessa perspectiva, a pesquisa é composta por pesquisadores com diferentes olhares teóricos ou de distintas áreas de conhecimento.

A **triangulação metodológica** é adotada quando o pesquisador se utiliza de diferentes métodos de investigação para obter os dados. Para Dezin (1970), seria uma forma de maximizar a validade de cada um dos métodos empregados, mantendo a referência num mesmo objeto de investigação; e contribuindo, como reforça Figaro (2014), na verificação e na validação dos resultados sob aspectos variados.

A **triangulação de dados** segue diferentes caminhos e instrumentos para obter dados em relação a um objeto de estudos, sustentando os resultados em mais de uma fonte e possibilitando a identificação de convergências ou divergências nas informações. Esse caminho resulta em distintas possibilidades de validação e confiabilidade da pesquisa. A triangulação de dados é compreendida como uma estratégia primária no que se refere à

evidenciação das fontes e à criação de justificativas coesas em relação ao objeto de estudos (CRESWELL, 2007; YIN, 2010).

Nesta pesquisa, pela adoção de uma abordagem metodológica quanti-qualitativa e pela utilização do TALP com a análise prototípica e da entrevista semiestruturada com a análise de conteúdo, compreendemos a junção de dois tipos de triangulação: metodológica e de dados, daí havermos optado por denominá-la “triangulação metodológica dos dados” em todo o corpo da pesquisa.

Para alguns autores, a vantagem dessa multiplicidade metodológica está justamente na possibilidade de obter informações sobre o objeto em fontes e métodos distintos, permitindo realizar um processo analítico com abertura para maiores aproximações ao objeto de estudo, gerando mais confiabilidade em relação às informações coletadas e aos resultados obtidos (JENSEN; JANKOWSKI, 1993; DEZIN; LINCOLN, 2006; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “[...] o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Ou seja, para eles, a triangulação coloca-se como alternativa segura para validar a pesquisa, garantindo maior rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

Convém reiterar que nesta pesquisa a triangulação metodológica consistiu na realização dos processos analíticos dos dados por meio do cruzamento das informações coletadas nas ferramentas TALP e entrevistas semiestruturadas, cruzamento este que permitiu aprofundar a compreensão sobre as representações sociais dos grupos estudados, não generalizando as informações.

1.6. Campo de pesquisa

Formado por dois grupos – um brasileiro e outro chileno – dois fatores os caracterizam como grupo social: a) ser professores de música que atuam em escolas; b) atuar - os professores de cada grupo - numa mesma região geográfica.

1.6.1. Campo de realização da pesquisa no Brasil

O grupo social constituído no Brasil é formado por professores que atuam com música em escolas localizadas em cidades pertencentes à macrorregião de Maringá, localizada na Região Sul do Brasil, ao norte do estado do Paraná – como apontado no

mapa (Figura 7 - Localização de Maringá e região). Fica a 430 quilômetros da capital do estado, Curitiba.



Fonte: <http://www.maringa.com/maringa/imgs/maringa.gif>⁴

A região é marcadamente caracterizada pelo desenvolvimento do setor agrícola e pecuário. As cidades nas quais os professores desta pesquisa atuam estão em áreas mais urbanizadas, nas quais o setor comercial também tem forte presença. Eles estão distribuídos entre os municípios de Maringá, Sarandi, Paiçandu e Cianorte.

Entre universidades públicas e privadas, na macrorregião de Maringá existe um total de três cursos de graduação em Licenciatura em Música (grau exigido para atuar em escolas de Educação Básica no Brasil). Um em instituição pública e 100% gratuita, e os outros dois em instituições privadas, de modo presencial e semipresencial⁵.

No sistema de ensino nacional do Brasil, a Música é considerada conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, ao lado de Artes Visuais, Dança e Teatro. As leis instituídas consideram os conteúdos como obrigatórios, porém sem exigir formação específica para atuação na escola. Na maior parte dos sistemas de ensino impera a polivalência das artes. Ou seja, o professor, independente de qual seja sua área de formação, fica responsável pelo conteúdo das quatro áreas da Arte (Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música)

Esta discussão é presente nas lutas estabelecidas pelas áreas de Arte, que reivindicam o direito de atuar em seu campo específico de formação e ampliação dos espaços para as artes na escola. Na Educação Musical esse tema também é frequente nas

⁴ Acesso em 20 de março de 2020.

⁵ Universidade Estadual de Maringá (pública presencial), Centro Universitário de Maringá (privada presencial), Centro Universitário Claretiano (EaD).

discussões teóricas e práticas ao tratar dos espaços de formação e atuação docente (PENNA, 2001; 2002; MATEIRO, 2003; DEL-BEN, 2005)⁶.

1.6.2. Campo de realização da pesquisa no Chile

O grupo social constituído no Chile é formado por professores que atuam com música em escolas localizadas em comunas e/ou cidades pertencentes à VI região do Chile, denominada Libertador Bernardo O'Higgins. A região tem como província (capital) a cidade de Rancagua, que fica a cerca de 95 quilômetros ao sul da capital do país, Santiago.

A economia da VI região está centrada na extração de cobre e na produção agrícola, sendo um dos principais exportadores de frutas, com destaque ainda no cultivo de várias espécies de uva e produção de vinhos.

Em 2016 a região ganhou sua primeira universidade pública. Cabe lembrar que as universidades públicas no Chile não são gratuitas. A gratuidade acontece somente pela concessão de bolsa de estudos de demanda social, pela combinação da análise de perfil socioeconômico e rendimento escolar.

Apesar do surgimento da Universidade de O'Higgins, até 2019 não havia nenhum curso de formação em Licenciatura em Artes nem especificamente Licenciatura em Música – chamado de Pedagogia Musical – em toda a região.

Na Figura 8, o mapa do Chile, identificando a VI região, local da investigação.

⁶Não é objetivo desta investigação aprofundar tal questão. Para tal, sugerimos a leitura das obras de Ana Mae Barbosa, uma das grandes referências da arte educação no Brasil. Já na educação musical, sugerimos iniciar pelos escritos da professora Maura Penna, importante referência do tema no Brasil.

Figura 8 - Localização da região de O'Higgins



Fonte: <https://sites.google.com/site/portafolio4omedio/actividad-19-08-16>⁷

No sistema de ensino nacional do Chile, a Música, ao lado das Artes Visuais e das Artes Cênicas, consta como disciplina que integra o chamado “Setor de Educação Artística”, parte obrigatória na formação geral. Artes Cênicas aparece como possibilidade no primeiro ano da escola básica, embora sem estruturação de conteúdos e diretrizes,

⁷ Acesso em 30 de junho de 2019.

como nas áreas de Música e Artes Visuais. Assim, Artes Cênicas e Dança têm lutado para conquistar também seu espaço no currículo⁸.

Com base em observações recolhidas tanto durante as inserções via projeto de internacionalização, quanto nos dados de entrevista, constatamos que, apesar de estar no currículo, nem sempre as aulas são ministradas por um professor com formação em música. Não é o foco de nossa investigação discutir o tema, porém, pudemos observar que, dos motivos aparentes para isso, um é a falta de profissionais para atender às demandas da região, resultado da inexistência de formação em nível universitário na região.

1.7. Participantes da pesquisa

Os colaboradores da investigação atuam como professores na escola de Educação Básica com a Arte/Música. Nesses espaços, se reconhecem e/ou são reconhecidos por sua atuação com o ensino de música. Nesta investigação não nos propomos a discutir as questões em torno do que seja “ser professor de música” para atuar na escola. A escolha dos participantes considera o quadro real de atuação nos grupos sociais nos quais foi realizada esta investigação, contextos nos quais muitos professores não têm formação superior em licenciatura em Música.

No decorrer da pesquisa, como forma de identificá-los, utilizamos os termos “professores”, “professores de música”, “professores que atuam com o ensino de música”, “professores que atuam com música”. Todos representativos desses sujeitos, que se reconhecem e são reconhecidos como professores de música na escola.

A pesquisa foi composta por dois grupos sociais, com 20 professores cada um. O número de 20 professores foi estipulado a priori considerando que dadas as ferramentas utilizadas e o caráter da investigação, seria este um número possível de ser analisado de modo a atender as questões teórico-metodológicas seguidas. O primeiro passo para a formação dos grupos foi estabelecer contato com os professores.

No Chile, tivemos o suporte da equipe de Extensão da *Universidad de O’Higgins*, pela disponibilização de e-mails e telefones de professores e escolas da região. Além disso, os próprios participantes foram incorporando contatos de outros professores.

⁸ Para maiores detalhes de como o ensino da música vem sendo instituído na escola pela legislação, ver Peña (2016), que faz um estudo sobre a educação musical no ensino fundamental tendo como campo três escolas municipais chilenas.

No Brasil, esse contato foi feito nos Núcleos Municipais e Estaduais de Educação de Maringá e região, que nos colocaram em contato com os professores de arte/música atuantes em suas escolas. Além disso, utilizamos a rede de contato pessoal da pesquisadora, constituída por sua atuação como docente da UEM.

Os critérios para escolher os participantes foram: a) atuar com o ensino de música na Educação Básica; b) reconhecer-se como professor de música, independente de sua formação acadêmica inicial; c) sentir-se motivado e ter interesse em participar da investigação por livre e espontânea vontade; d) dispor de tempo para os encontros necessários; e) concordar com a utilização dos dados coletados. Vale salientar que foi garantido o anonimato de cada participante por meio de pseudônimos definidos por eles próprios e, também, pela omissão dos nomes das instituições onde cada um atua.

Não foi tomado como critério para seleção a formação específica em Licenciatura em Música. Tal critério impediria a participação de representantes de um grupo de professores que atua com o ensino de música numa das regiões pesquisadas, onde essa formação não é exigida. Considerando as condições apresentadas, entendemos que limitar a participação a professores com formação específica de Licenciatura em Música impediria a formação de um grupo social representativo de professores de música que atuam na escola básica.

1.8. Perfil sociodemográfico dos grupos pesquisados

Esta subseção apresenta as características sociodemográficas dos dois grupos sociais que compõem a presente pesquisa, utilizando os dados provenientes dos questionários sociodemográficos⁹ (ver apêndice C e D). Iniciaremos com o grupo brasileiro, passando em seguida para o grupo chileno.

1.8.1. Perfil Sociodemográfico do grupo brasileiro

No Quadro 1, o perfil sociodemográfico dos professores brasileiros que participaram do estudo.

⁹ No item 1.6 será especificado o modo como esta técnica foi utilizada.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico do grupo brasileiro¹⁰

Pseudônimo	Idade	Gênero	Raça ou povo	Formação acadêmica	Outras instâncias de formação	Tempo atuação/anos	Nº de escolas	Rede de ensino	Horas sem.	Nível em que atua
Profa. Lipy	45	F	brasileira	L Música L Art. Visuais E Art. Educ.	FC Núcleo Municipal	7	1	MUN	16	SI
Profa. Vitória	32	Hétero	brasileira	L Música L Art. Visuais E Ed. Especial E EJA/E Art. Educ.	Conservatório musical: teclado/ piano. FC Núcleo Municipal	16	1	MUN	30	SI
Prof. Breno	31	M	parda	Pedagogia	Magistério e cursos de percussão	9	2	MUN	20	SI/ SF
Profa. Amélia	27	F	negra	L Música E Ed. Mus MI Ed. Mus	Musicografia Braille Vivência de Carimbó Percussão Corporal	6	2+1 superior	EST	40	SF
Profa. Maria	26	F	brasileira	G Pedagogia	Grupos musicais da Igreja FC Núcleo Municipal	5	1	MUN	10	EI
Prof. Will	31	M	brasileiro/ gaúcho	L Art. Visuais L Música E Ed. Esp. e Psicomotricidade	Não citou	10	2	MUN	16	SI
Prof. Felipe Abreu	37	M	brasileiro	Pedagogia Teologia MI Psico.	FC Núcleo Municipal Educador Social	8	3	MUN	20	SI
Profa. Karen	45	F	brasileira	Pedagogia E Gestão e práticas em sala de aula	Conservatório de música: canto, teclado e violão. Cursos/ Igreja: Histórias cantadas e musicalização. FC Núcleo Municipal	10	1	MUN	40	EI
Prof. Axl	27	M	afro- brasileiro	L Ed. Musical	FC Núcleo Municipal	4	2	MUN	40	SI
Profa. Mariáh	24	F	brasileira	Pedagogia E Atendim. educ. esp. MI Educação	FC Núcleo Municipal PIBID Pedagogia CIA Teatro	3	1	MUN	30	SI

¹⁰ Legenda: L – Licenciatura; E – Especialização; M – Mestrado; MI – Mestrado incompleto. FC – Formação Continuada; EI – Educação Infantil; SI – Séries Iniciais; SF – Séries Finais; EM – Ensino Médio; MUN - Municipal; EST - Estadual; PRIV – privada

Profa. Alaís	29	F	brasileira	Pedagogia L Ed. Musical (incompleto)	Formações: filosofia; Gestão do tempo; sabedoria do oriente e filosofia moral.	8	1	MUN	20	EI
Profa. Sol	60	F	brasileira	Pedagogia E Ed. Ambiental E Ed. Especial	FC Núcleo Municipal	14	1	MUN	30	SI
Profa. Sana	29	F	branca	Pedagogia E Art. Educ. E Ed. Mus	T Piano e Flauta Seminários Cursos Livres	9	1	PRIV	22	SI
Profa. Maria do Ingá	56	F	brasileira	Pedagogia L Ed Mus G Art. Visuais	Cursos em: Música, Pedagogia, A. Visuais, Teatro, Assistência Social	9	7	MUN	20	SI
Profa. Maria Jardim	26	F	brasileira	L História L Música E Ed. Musical E Filos. Sociol. e Ens. Relig.	Aulas de Instrumento Cursos em Ed. Musical	8	2	PRIV	16	EI/ SI
Prof. Aloprado	38	M	pardo	L Música E Neuro e Aprendizagem	Cursos Livres violão e guitarra Formações diversas	4,5	4	MUN EST	41	SI/ SF/ EM
Profa. Shakira	50	F	brasileira	L Música L História	Curso -cultura Afro descendente FC dança FC Artes Visuais	31	2	MUN	20	SI
Profa. Margarida	32	F	brasileira	L Ed Musical L A. Cênicas E Ed. Mus M Ed. Mus	Festivais de música Cursos Livres Seminários Workshops	12	1+1 superior	EST	20	SF/ EM
Prof. Thiago	35	M	branca	L Música E Art. Educ.	FC Núcleo Municipal	9	5	MUN	40	SI
Prof. Flávio	44	M	brasileiro	L Ed Musical E Arte E Ed. Mus	Cursos livres na área de música. Educador Social FC Núcleo Estadual	4	2	EST	40	SF/ EM

Fonte: Elaborado pela autora.

Com idades variando entre 24 e 60 anos, o grupo de professores brasileiros apresentava idade média de 36,2 anos. O grupo foi composto por seis homens e quatorze mulheres.

Quando indagados sobre a qual raça e/ou povo se sentem pertencentes, um(a) professor(a) se identificou como afro brasileiro(a), um(a) como negro(a), dois como pardos(as), dois como brancos(as), um(a) como brasileiro(a) gaúcho(a) e os outros(as) treze responderam se identificar como brasileiros(as). A determinação de raça e/ou povo serve para compreender como cada professor(a) se identifica e se define, em sua individualidade e em seus grupos sociais.

Em relação à formação em nível de graduação, dos 20 professores, 11 (55%) possuem uma graduação. São 08 (40%) os que possuem duas graduações e 01 (5%) que possui 03 graduações. De todos esses títulos, um é em nível de bacharelado e os demais são em nível de licenciatura. Destes, 12 (60%) completaram o curso de Graduação em Licenciatura em Música e 01 (5%) cursou licenciatura, porém não chegando a titular-se. Ou seja, temos 08 professores (40%) que não são licenciados em Música, tendo sua formação musical sido realizada por meio de outras redes e/ou espaços de formação. Como é o caso de uma professora, que é formada em Pedagogia e tem Especialização em Música e em Arte Educação, além de formação Técnica em Música.

Em nível de Especialização, 16 professores (80%) possuem pelo menos um título de especialização, a maioria em Educação ou áreas correlatas. Com especialização em Educação Musical são 05 professores (25%).

Em nível de Mestrado, há uma professora (5%) com Mestrado em Música concluído e uma (5%) em curso. Há uma professora (5%) que está cursando o mestrado em Educação e um professor (5%) que está cursando mestrado em Psicologia.

Neste grupo, há um percentual significativo de professores sem licenciatura em música. Estes representam uma realidade presente, não somente na região estudada, mas de um contexto nacional. Muitos professores que acabam atuando com o ensino de música nas escolas não são necessariamente licenciados em música.

Na realidade escolar, a exigência nem sempre é de uma licenciatura em música, mas em qualquer uma das áreas da Arte. Quando se trata da Educação Infantil ou das escolas que trabalham com sistema em contraturno, com o sistema de oficinas ou cursos, nem sempre é exigida a titulação, específica ou não. Na Educação Infantil, na maioria dos casos a responsabilidade pelo ensino de música é dos(as) pedagogos(as). No caso das oficinas tem-se aberto a possibilidade de atuação para professores que comprovem ter

conhecimentos musicais adquiridos via outras instâncias de formação, que não exclusivamente pela licenciatura em música.

A formação em música por outras instâncias acontece de forma variada. Um dos caminhos seguidos por alguns dos professores é por meio de projetos sociais, alguns associados a igrejas, outros a movimentos comunitários e organizações não governamentais. A formação técnica em música por meio de conservatórios ou escolas livres de música é outro caminho. Também aparecem as formações vocal e/ou instrumental pela realização de aulas particulares, cursos livres e participação em festivais de música e eventos específicos da área. Além disso, as diversas formas de formação continuada oferecidas pelos Núcleos de Educação também foram citadas pelos professores enquanto instância de formação em música.

Chamou a atenção uma situação especial, por se tratar de um exemplo que alimenta a luta pelo ensino de música na escola. Uma das professoras, ao escrever sobre sua formação, citou sua experiência com as aulas de música enquanto estudante ainda na Educação Básica. Essa experiência é tida por ela como o principal fator motivacional para que ela prosseguisse em seus estudos até se reconhecer como professora de música.

A experiência com atuação na escola varia entre 04 e 30 anos, sendo a média geral 9,6 anos. A quantidade de horas semanais varia entre 10 e 40 horas semanais distribuídas entre 01 a 05 escolas.

A maioria dos professores atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seguidos pelos professores que atuam na Educação Infantil e na sequência, no Ensino Médio. Há representantes das instâncias pública e privada de ensino, sendo a maioria pertencente à instância pública, somando 18 professores (90%). Além disso, dois professores acumulam experiência com atuação no Ensino Superior e um atua com a Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo nossa leitura dos dados, no grupo social brasileiro temos representantes que atuam com o ensino de música desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas. Nestas escolas, o ensino da música é organizado de distintas maneiras.

No caso das escolas de Educação Infantil, que somam quatro, apenas em uma há a aula específica de música e ministrada por uma professora com formação na área, tratando-se de uma escola da rede privada. Esta escola propõe um material pré-elaborado, porém, o professor tem liberdade de fazer seu próprio planejamento, desde que aprovado pela escola.

Nas demais escolas pertencentes às redes públicas de ensino, os professores que atendem as atividades de música possuem conhecimentos musicais adquiridos por meio de outras redes de formação. Estas vão desde o interesse pessoal em fazer aulas de música em instituições especializadas, ou com professores particulares, até a participação em projetos sociais desenvolvidos por igrejas. A organização da música nestas escolas em geral, acontece de forma transversal aos demais conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar, conforme proposto pelos eixos de formação para a Educação Infantil. Assim, não há um programa específico para o ensino de música e cada professor busca desenvolver atividades de acordo com suas capacidades e formação. Em alguns casos, eles assumem projetos que vão além do trabalho feito com sua turma específica, atendendo a toda a escola por meio da organização de projetos, ou pela simples participação nas aulas.

As escolas integrais que funcionam em caráter de contraturno oferecendo oficinas de música são campo de atuação de cinco professores. Destes, um possui formação em licenciatura em música e os demais tem formação musical constituída por outras redes de formação, desde aulas particulares a projetos sociais diversos.

Estas escolas são vinculadas a uma mesma secretaria, a qual possui um projeto de formação em música para os professores, que são chamados de “oficineiros”. Até o ano de 2019 essas formações eram oferecidas durante todo o ano letivo, quinzenalmente, e se configuravam enquanto espaço de estudo musical, planejamento coletivo e determinação dos planos de trabalho. Apesar de haver essa determinação de planos de trabalho, os professores afirmaram ter autonomia para propor práticas que estivessem em acordo com suas especificidades musicais, com o perfil da escola e com os materiais musicais disponíveis.

Nestas oficinas eram desenvolvidas aulas de canto, violão, flauta, coro, jogos musicais, etc. Em geral, os trabalhos eram planejados para o período de um ano letivo, uma vez que a maioria dos contratos não podiam ser garantidos para o ano seguinte, fazendo com que, de ano a ano, houvessem mudanças de escolas, de professores e, por consequência, de projetos.

Um terceiro grupo é formado pelos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na aula de Artes. São sete professores, todos com formação específica em música, mas que devido à forma de organização do ensino de Artes nas redes pesquisadas, são incumbidos de trabalhar em base à polivalente. Assim, tendo a responsabilidade de ministrar conteúdos de Artes Visuais, Artes Cênicas e, em alguns casos, de Dança. Ou seja, no período de um ano, em tese, os professores teriam um

bimestre para o ensino de música, uma vez que a carga horária seria distribuída entre as quatro áreas da Arte.

Ainda nas séries iniciais, temos duas professoras que trabalham em escolas privadas, nas quais a aula de música é curricular, ministrada por meio de programa específico, com o uso de apostila. Porém, as professoras afirmam ter liberdade para propor mudanças e projetos diferenciados de ensino de música.

Ao tratar das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, identificamos uma professora atuando em escola privada, na qual o ensino de música acontece em aula específica, em formato de contraturno e na qual os alunos têm a possibilidade de optar por fazer aulas de canto ou instrumento.

Na rede estadual de ensino, os quatro professores que integram o grupo são formados em Licenciatura em Música. A configuração da área de artes é a mesma apresentada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo imperativa a polivalência das Artes. Nestas escolas, segundo eles, existe autonomia para a organização do ensino, permitindo aos professores determinar como, quando e com qual profundidade cada subárea da Arte será tratada. Essa liberdade parece estar atrelada ao tempo de atuação na escola e à confiança construída junto à equipe diretiva.

Em números, independentemente do nível de ensino, a média de alunos por classe está entre 23 e 30, em alguns casos passando de 40 alunos por turma. A média de alunos por escola está na casa dos 600, em algumas ficando entre 100 e 120 e outras chegando a 1500.

Na maioria das escolas, a estrutura física é compreendida pelos professores como deficiente, tanto por não possuir sala específica para o ensino de música ou para as artes em geral, quanto por não possuir o material adequado para as aulas. Porém, para seis professores, a estrutura oferecida pelas escolas onde atuam atende às expectativas, possuindo salas e materiais considerados adequados. Dentre elas estão duas escolas privadas, duas escolas da rede estadual e duas escolas da rede municipal de ensino.

1.8.2. Perfil Sociodemográfico do grupo chileno

No Quadro 2, descrevemos o perfil sociodemográfico do grupo social composto pelos professores chilenos.

Quadro 2 - Perfil Sociodemográfico do grupo chileno¹¹

Pseudônimo ¹²	Idade	Gênero	Raça ou Povo	Formação	Outras instâncias de formação	Tempo atuação / anos	Número de escola	Rede de ensino	Horas sem.	Nível em que atuam
Prof. Piano	41	M	chilena	P en Educación General Básica	musicais diversas, grupos instrumentais e festivais	14	1	PART SUBV	44	PC/ SC
Prof. Mailen	37	F	chilena	L Música; M Música y Cultura	Musicais diversas –Agrupação folclórica	10	1 + 1 superior	PART SUBV Univ. Privada	38	PC/ SC
Prof. Ari	29	M	mestiço	P Artes Musicales – Mención música	Música popular, piano e canto/ coral. grupo folclórico.	04	2	MUN	38	PC/ SC
Prof. Bernardo	27	M	mapuche	P Ed Musical; M Ed. Currículo	Seminários, Encontros musicais e formações instrumentais	03	2	MUN	42	PC/ SC
Prof. Claudio	41	M	chileno	P Hist e Geo; L Música; E Culturas tradicionales y investigación folclórica.	Música e dança folclórica; Intérprete; Estudo e pesquisa em música folclórica	01	1	MUN ART	30	EM
Prof. Viola da Gamba	45	M	chileno/ alemão	B Diseñador; B Música L Ed. Musical y pedagogía; DIP fono. M Audiología	Formações diversas em música; cantor lírico; estudos de música em diversos estilos	10	1	MUN	16	EM
Prof. RA	38	M	nenhuma	P Artes musicales	flauta, instrumentação e liderança de grupos musicais	09	1	MUN	32	SC
Prof. Águas y Tierras	27	M	chileno	P Música	violão clássico, popular e folclórico; conjuntos instrumentais; composição de música de raiz folclórica	5	2	MUN	45	PC/ SC/ EM
Prof. Andrés	36	M	chileno	P Ed. General Básica; E Creación e conjuntos escolares, folclore	Diversas em música; produção audiovisual e sonora; Grupos musicais; tecnologias; percussão e mus. pop latino-americana	10	1	MUN ART	38	PC/ SC/
Prof. Ignacio	35	M	chilena	L Artes Music. L Interp. Musical; E Dirección de bandas; E Ed. Sexual	Aulas de instrumento - clarinete, metodologias de banda; atuação como músico	12	1	MUN ART	40	SC / EM

¹¹Legenda: Na coluna “formação acadêmica” mantivemos o idioma original conforme a titulação apresentada pelo professor, uma vez que a tradução literal não aplica o mesmo significado atribuído no Chile. Assim, as abreviaturas e seus significados são os seguintes: P – Pedagogía; L – Licenciatura; DIP – Diplomado; E – Especialización; M – Maestría; DOU – Doctorado; MUN – Municipal; ART – Artística; PART – Particular SUBV – Subvencionada; PC – Primeiro ciclo; SC – Segundo Ciclo; EM – Ensino Medio.

¹² Recordamos que os pseudônimos usados foram escolhidos pelos próprios professores.

Prof. Jb	32	M	mapuche	L Artes Musicales - Piano; E Terapias del Arte - Musicoterapia.	Arte terapia e musicoterapia; formação vocal; prática de coro; formações em música gerais.	08	2	MUN PART ART	25	PC/ SC/ EM
Profa. Constanza	25	F	mestiço	P Música DIP Metodología Kodaly	Cursos de canto coral; coros de igreja, ballet folclórico e classes de canto.	03	1	PART SUBV	27	PC/ SC/
Prof. Musimago	42	M	chileno	P Artes Musicales; M en Educación e gestión	musical diversos; tecnologias para música; corais e grupos folclóricos	19	2	PART SUBV	40	SC/ EM
Profa. Marcealicia	37	F	chilena	L Educación P en Ed. Musical DIP Orientación y apropiación curricular	Instrumental escolar; violão, canto e cursos de folclore instrumental e ballet folclórico; cantora e diretora coral.	14	1	PART SUBV	32	PC/ SC/
Prof. Rancaguino	30	M	chileno	L Artes musicales y en educación profesor de música	Acordeom, Método Kodaly; grupos instrumentais escolares, coros; grupos instrumentais diversos	10	2	PART SUBV	35	PC/ SC/
Profa. La Chúcará	37	F	aymara	L Ed General Básica	Música e dança popular -ênfase latino-americano. Seminários em música; grupo folclórico e contação de histórias	10	3	MUN PART ART	12	PC/ SC/
Prof. Rigo	43	M	chileno	L Educación general y en educación profesor de música	Direção coral, ballet folclórico, coordenação de grupos de projeção folclórica	12	1	MUN	42	EM
Prof. Voltron	30	M	chileno	L incompleta – Sonido; Especialización en percusión y grabación	percussão orquestrada e latino-americana; estúdio e gravação, produção e técnica; instrumentista	04	2	MUN ART	30	PC/ SC/
Profa. Rayen	41	F	mapuche	P Música; E Musicoterapia; E didáctica, grupo instrum. y vocal; M Didáctica de la música; Doc. Didáctica de la música (no concluido)	conjunto instrumental, canto/educação vocal, violão; seminários de didática da música; grupos folclóricos latino-americanos e étnicos; Formações comunitárias em música; música na rádio.	17	4	PART SUBVPART	50	PC/ SC/
Profa. Musimena	37	F	branca	Pedagogía Educación musical;	Direção coral; bateria, cantora/corista, direção de coros; baterista em grupo de música latino-americana	13	1	PART SUBV	44	SC/ EM

Fonte: Elaborado pela autora.

A idade dos professores no grupo chileno varia entre 25 e 45 anos. A idade média geral é de 35,5 anos de idade. O grupo é formado por seis mulheres e quatorze homens.

Quando indagados sobre qual raça ou povo se sentem pertencentes, 01 professor(a) (5%) diz não se identificar com nenhuma raça, 03 (15%) se identificaram como mapuches, 02 (10%) como mestiços(as), 01(5%) como branco(a), 01(5%) como “raça alemã e povo chileno” e os demais, todos identificaram-se como chilenos(as) (60%), totalizando 12 professores.

No que se refere à formação acadêmica dos professores chilenos, de um total de 20 professores, 03 (15%) não possuem formação acadêmica em Música completa. Destes, 01 (5%) possui titulação em Pedagogia geral e 02 (10%) iniciaram a graduação em Música, porém não a completaram. Neste último caso, 01 professor (5%) não possui nenhuma graduação completa e outro (5%), possui graduação em História e Geografia. Assim, 17 professores (80%) possuem algum tipo de formação em nível superior – graduação - em Música. Na organização do Ensino Superior, no que compete a titulação e grau acadêmico, no Chile há uma combinação distinta, na qual um grau acadêmico nem sempre irá corresponder ao título profissional. Por exemplo, um dos professores com o grau acadêmico “Licenciado em Educação” pode ter como título profissional “professor de artes musicais para escolarização básica e média”. O que vai determinar é a malha curricular seguida. Podendo haver distintas titulações profissionais para um mesmo grau acadêmico.

Cabe lembrar que a formação em nível superior no Chile não é gratuita. A maioria dos cursos de formação feitos pelos professores seja durante sua graduação ou depois, em nível de formação continuada, especialização, mestrado ou doutorado, são pagos e possuem valores por vezes, elevados.

Mesmo diante de um cenário de dificuldades em busca de formações, observamos que os professores que conformam este grupo social buscam constantemente pela ampliação e melhoria de sua formação específica. No grupo, identificamos que 05 professores (25%) possuem cursos de especialização – com especialidades distintas e três possuem cursos de “diplomado”, que seriam cursos em formatos um pouco mais livres, temáticos, com duração que pode variar entre 20 até aproximadamente 120 horas, não se caracterizando como um título acadêmico, mas como uma complementação da formação. Outros quatro professores (20%) possuem mestrado e uma professora cursou parte de um doutorado.

A formação continuada (por meio de cursos, participação em eventos, festivais, aulas de instrumento e voz, participação em coros, etc.) é também constante no cotidiano dos professores. Observamos ainda que há uma participação significativa dos professores em atividades musicais relacionadas especificamente ao folclore e/ou à música popular latino-americana.

Na escola, a experiência dos professores varia de 01 e 19 anos, sendo que a média é de 09 anos. Porém, dos 20 professores, 12 (60%) possuem experiência acima de 10 anos. A quantidade de horas semanais varia entre 12 até 50 horas, distribuídas entre 01 e 02 escolas, com exceção de dois casos. Em um deles o professor trabalha em 03 escolas e em outro caso, o professor trabalha em 04 escolas. Em se tratando de tempo de atuação, podemos afirmar que temos um grupo com vasta experiência na educação escolar.

Entre os 20 professores, 19 (95%) atuam diretamente com o ensino de música em sala de aula. Apenas 01 professor (5%) atua somente em projetos extraclasse. Trata-se de um projeto interdisciplinar no qual o professor atua como músico e produtor musical, nas montagens músico-teatrais da escola. Um dos professores, além da Escola Básica, atua também no Ensino Superior (5%).

No grupo há 12 professores (60%) que atuam em instâncias públicas, 01 professor (5%) que atua em instâncias privadas e 08 professores (40%) que atuam em escolas particulares subvencionadas. Esta última, sendo uma modalidade formada por escolas privadas que recebem subsídios do governo para a concessão de bolsa de estudos.

Há ainda um tipo diferenciado de escola chamada “escola com selo artístico”, que são escolas públicas cujos currículos e projetos são organizados tendo as artes como eixo central¹³. Neste modelo de escola atuam 5 professores (25%).

Os 20 professores atuam especificamente com o ensino de música, em aulas específicas, porém, apontam que devido à carga horária insuficiente (em geral, uma aula semanal) não é possível dar conta de todos os conteúdos previstos no currículo.

De acordo com o Quadro 2, no grupo chileno 13 professores (65%) atuam no primeiro ciclo da Educação Básica (correspondente ao Ensino Fundamental I brasileiro, porém, com quatro anos de duração). Dezesete (85%) atuam no segundo ciclo da Educação Básica (correspondente ao Ensino Fundamental II brasileiro), com quatro anos de duração. No Ensino Médio, com quatro anos de duração, atuam 7 (35%) professores.

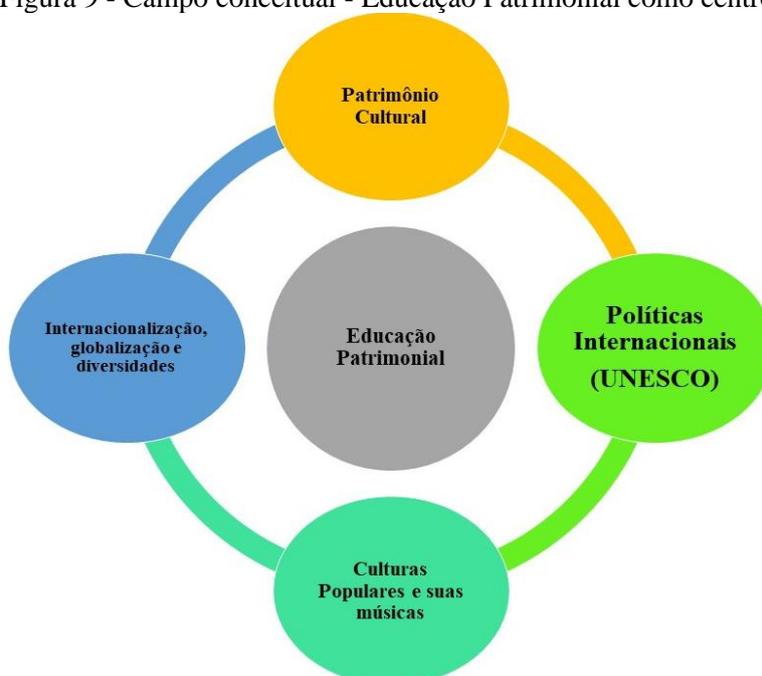
¹³ Para conhecer mais sobre as Escolas Artísticas no Chile, sugerimos a leitura do documento “Estudio de caracterización de Escuelas Artística”, desenvolvido no ano de 2011 pelo Conselho Nacional de Cultura e Artes do Chile. Disponível em: www.cultura.gob.cl/estudios/observatoriocultural.

Concluimos esta breve contextualização dos dois grupos sociais, brasileiro e chileno, considerando-a essencial para a caracterização dos sujeitos pertencentes a cada um dos grupos sociais da investigação.

2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA E PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSÍVEIS CAMINHOS

Nesta seção apresentamos os elementos conceituais nos quais, junto ao referencial teórico-metodológico, apoiamos-nos para a discussão dos dados. Está distribuída em três partes: 2.1 Educação Patrimonial – dos conceitos às políticas públicas; 2.2 Patrimônio Cultural e suas músicas – olhares para a cultura popular; 2.3 Comunidades globais de educação musical – internacionalização e globalização com olhares para as diversidades. Na Figura 9, buscamos ilustrar a relação que estabelecemos entre esses elementos.

Figura 9 - Campo conceitual - Educação Patrimonial como centro



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta investigação, a Educação Patrimonial é assumida como central e aglutinadora, uma vez que congrega políticas e práticas educativas que circundam o entorno dos elementos que identificamos presentes na relação entre patrimônio cultural e músicas.

2.1. Educação Patrimonial – dos conceitos às políticas públicas

Esta subseção está organizada em cinco tópicos de estudo: 2.1.1 Ideias sobre patrimônio cultural - conceitos e reflexões contemporâneas; 2.1.2 Educação Patrimonial – princípios e bases conceituais; 2.1.3 Educação Patrimonial e políticas internacionais;

2.1.4 Educação Patrimonial - espaço de ação e difusão científica; 2.1.5 Patrimônio cultural na Educação Musical – diálogos em construção com a Educação Patrimonial.

2.1.1. Ideias sobre patrimônio cultural - conceitos e reflexões contemporâneas

Mundialmente, o conceito de patrimônio cultural surgiu no final do século XVIII, tendo como cenário a Revolução Industrial, conforme indica Torelly (2012): “[...] no bojo da Revolução Francesa, instituidora de uma nova ordem política, jurídica, social e econômica, que consolida o conceito de nação e de nacionalidade e reconhece os direitos fundamentais do homem” (TORELLY, 2012, p. 3). O autor entende que o conceito surge em meio aos interesses das nações europeias ocidentais e dos Estados Unidos em demarcar um conjunto de valores e/ou simbologias que permitissem reconhecer e identificar seus cidadãos. Isso porque as mudanças na sociedade daquele período foram promovidas pela industrialização e urbanização que estavam num movimento crescente, “modificando profundamente meios de produção, instituições seculares, ideologias, sociedades, costumes e fronteiras, sejam políticas ou do conhecimento” (p. 3).

Nos países latino-americanos a discussão em torno do conceito de patrimônio cultural - da forma como o conhecemos hoje - tem seu registro nas primeiras décadas do século XX. No Brasil, em especial pela criação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) – importante marco para a história de preservação, estudo e desenvolvimento de estratégias de ação com foco em patrimônio cultural.

A criação da UNESCO após o fim da segunda-guerra mundial, em 1946, tem como marca o diálogo pela paz, tolerância, harmonia e a criação de laços entre os povos e nações, com foco na promoção da igualdade de todas as culturas, pela identificação e valorização de seus patrimônios. Assim, adotando a ideia de patrimônio enquanto “de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas” (UNESCO, 2017, p 1). Dentre as instituições internacionais, Fontal Merillas (2016, p.48) descreve a UNESCO como “a instituição de maior peso, recursos e implicação no âmbito do patrimônio a nível mundial”¹⁴.

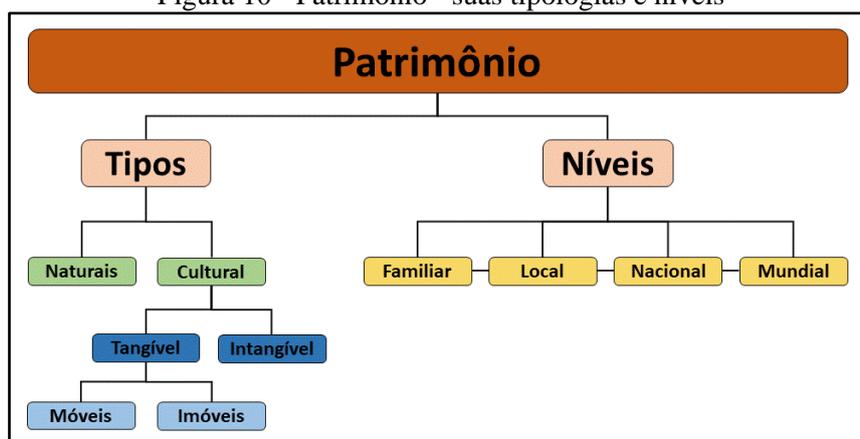
Em seu plano de trabalho está o desenvolvimento de atividades articuladas com diferentes organismos, instituições, redes, conselhos, comissões, cátedras etc. Ela é composta por 180 delegações permanentes e, em suas sessões de Educação e de Cultura,

¹⁴La UNESCO es, sin lugar a dudas, la institución de mayor peso, recursos e implicación en el ámbito del patrimonio a nivel mundial (FONTAL MERILLAS, 2016, 418).

conta com 192 estados-membro¹⁵ e está envolvida em ações por todo o mundo, distribuída nas seguintes zonas: a) África, b) Estados Árabes, c) Ásia e Pacífico, d) Europa e América do Norte, e) América Latina e Caribe (FONTAL MERILLAS, 2016).

Durante os mais de 70 anos de sua existência, foram várias as declarações, convenções e recomendações¹⁶ criadas no âmbito das diferentes delegações da UNESCO. No que se refere aos estudos sobre patrimônio, de acordo com esses documentos, ele é organizado em dois tipos e quatro níveis, como ilustra a Figura 10.

Figura 10 - Patrimônio - suas tipologias e níveis



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Unesco (2009, p. 23).

Nas discussões contemporâneas sobre patrimônio cultural, Fontal Merillas (2016) esclarece que na última década a literatura referente ao tema tem superado visões que até então eram hegemônicas ao tratar de patrimônio. Segundo a autora, temos superado a visão de patrimônio enquanto objeto material e sua visão legislativa, monumentalista, histórica, econômica, universalista, turístico-lúdica, dentre outras. A autora enfatiza que esses enfoques continuam fazendo parte das centralidades das concepções sobre patrimônio, em especial aquelas estabelecidas no senso comum. Porém, essa visão tem sido ampliada na atualidade.

Dominguéz Almanza e López Facal (2017) defendem a atual existência de três formas de aproximação com patrimônio cultural: 1) pertencimento; 2) construção de

¹⁵ Como são chamados os países participantes da UNESCO.

¹⁶ Sobre a diferença entre declaração, convenção e recomendação: **Declaração**: documento que contribui para a criação de princípios gerais de direito internacional; **Convenção**: tratados internacionais que definem padrões e pisos mínimos a serem observados e cumpridos por todos os países que os ratificam; **Recomendação**: documento que, frequentemente, complementa uma convenção, propondo princípios reitores mais definidos sobre a forma como esta poderia ser aplicada. Existem também recomendações autônomas, que não estão associadas a nenhuma convenção, e que podem servir como guias para a legislação e as políticas públicas dos Estados-Membros. **Fonte:** <<https://www.ilo.org/brasil/temas/normas/lang--pt/index.htm>> Acessado em 20/07/2019.

identidade social inclusiva; 3) equilíbrio entre racionalidade e emoção. Em relação ao último ponto, os autores afirmam que o conhecimento social desperta emoções que permitem acessar o que eles chamam de “mecanismo de identificação-apropriação”. Este, por sua vez, atua na valorização do conhecimento social, refletindo-se na forma como cada indivíduo, em cada grupo social, constrói e se relaciona com o (seu) patrimônio cultural.

Nesse sentido, Fontal Merillas (2016) trata da incorporação de outras visões sobre patrimônio, que vêm compreendendo a necessidade de dar ao sujeito maior autonomia ao tratar do tema, como: uma dimensão identitária, de poder, simbolismo e identificação em relação ao patrimônio; uma dimensão que considera a relação entre passado, presente e futuro, ordenando processos de decisão sobre a conservação, transformação e transmissão. Em conclusão a isso, a autora explica que [...] todas essas visões supõem uma valorização e conceitualização de patrimônio a partir da educação e incorporam características do patrimônio cultural considerado potencialmente mais próximo das pessoas (FONTAL MERILLAS, 2016, p. 416 - tradução nossa)¹⁷.

É certo que são muitas as influências que precisam ser consideradas nas distintas épocas e, em especial, no tempo presente. García Valecillo (2015) defende que os processos de globalização e as políticas de desenvolvimento adotadas na atualidade têm transformado os espaços de relação entre as culturas, que leva as “identidades étnico-culturais” a interagirem constantemente com a indústria cultural e o consumo de bens culturais e com as tecnologias de informação e comunicação, construindo novos vínculos e significados diversos com o patrimônio cultural.

Neste contexto, adotamos como matriz do pensamento crítico acerca de patrimônio cultural na contemporaneidade os pontos apresentados na reflexão a seguir.

Historicamente, patrimônio cultural tem incorporado seu legado sob os poderes que foram dominantes em distintas épocas, considerando a existência dos mais diversos povos. Em outras palavras, muito do que se tem hoje valorizado enquanto patrimônio cultural é resultado de seleções que são regidas pela hierarquia de poderes estabelecidas em cada época e lugar, sejam esses poderes religiosos, sociais ou étnicos (CONNERTON, 1989; GRAHAM, 2002; HALL, 2002).

17 Todas estas visiones suponen una valoración y conceptualización del patrimonio desde la educación e incorporan características del patrimonio cultural considerado potencialmente más próximo a las personas (FONTAL MERILLAS, 2016, p. 416).

Isso fortalece a ideia de que, ao tratar de patrimônio cultural – em especial nas práticas educativas e formativas – seja qual for a perspectiva, há que se tomar em consideração a dualidade dominante/dominado presente nos distintos contextos onde a relação com patrimônio cultural está presente, seja no âmbito das práticas e/ou da pesquisa.

Em Graham (2002) encontramos outro fator de relevância ao discutir patrimônio cultural: um olhar nostálgico sobre o passado como tendência (entendida por alguns como estratégia) de valorizar o patrimônio para o desenvolvimento da indústria e do comércio, em especial relacionado ao turismo. Brandellero et al. (2014) trazem essa questão da indústria e comércio apontando para o uso de patrimônio cultural como estratégia, que seria denominada “redescobrimo o local”. O que para as autoras, entra:

[...] na esteira da globalização econômica e cultural, estimulando políticas de engajamento com a identificação social e cultural dando origem a uma economia do patrimônio, na qual ele se torna um bem comercializável e instrumento para distinção e competitividade locais (BRANDELLERO et al. 2014, p.4-5 - tradução nossa).¹⁸

Bowitz e Ibenholt (2008) já apontavam a crescente visão político-econômica em relação ao patrimônio, estimulada tanto pelo interesse na preservação e conhecimento, quanto pelo interesse do público em geral. Interesse estimulado e fortalecido por ações econômicas que passaram a olhar para patrimônio como forma de ativar a economia local e global, enquanto atua na preservação, manutenção e transmissão dos patrimônios.

Tal visão tem-se fortalecido e influenciado diversos campos, dentre eles o educacional, no qual a Educação Patrimonial, diante desse cenário, passa a ter um papel central e primordial na compreensão e expansão sobre patrimônio cultural, desde questões conceituais às práticas e didáticas voltadas ao seu estudo.

2.1.2. Educação Patrimonial – princípios e bases conceituais

A linha investigativa adotada nesta pesquisa está apoiada nas concepções e princípios contemporâneos de Educação Patrimonial. A definição trazida por Florêncio (2012, p. 24) representa esses princípios ao afirmar que:

¹⁸*In the wake of economic and cultural globalisation, spurring policies engaging with social cultural identification and giving rise to an economy of heritage, where heritage becomes a marketable commodity and tool for local distinction and competitiveness* (BRANDELLERO et al. 2014, p.4-5).

A Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais de uma cultura de tolerância com a diversidade.

Em Cantón (2009), identificamos elementos que fortalecem a compreensão de Educação Patrimonial adotada. Para a autora, trata-se de uma

[...] ação educativa consciente, organizada e sistematizada, dirigida a formação de sujeitos a partir do reconhecimento e da apropriação de seu sustento cultural, histórico, político e ético-espiritual. Ou seja, a partir do reconhecimento de suas particularidades e da apropriação plena, subjetiva e emancipadora de sua cultura, entendida como um sistema complexo de valores, crenças, tradições, costumes, e horizontes utópicos constitutivos e constituintes de bens materiais e espirituais únicos, irrepitíveis e historicamente determinados (CANTÓN, 2009, p. 5 – tradução nossa)¹⁹.

Ibarra, Bonomo e Ramirez (2014) corroboram os conceitos apresentados, defendendo que tal sensibilização e valorização exigem conhecimento, sentido crítico, criatividade e responsabilidade sobre patrimônio cultural. E um dos caminhos indicados pelos autores está em ações que envolvem, de forma conjunta: a) a criação de estratégias de ensino e aprendizagem com e para os indivíduos, em especial os estudantes, como sujeitos ativos deste processo que é de valorização, mas é também de construção de patrimônio cultural; e b) a organização da gestão do patrimônio cultural por parte das distintas comunidades, dentre elas a escolar.

Na literatura pesquisada, identificamos que o campo de estudos da Educação Patrimonial tem-se delineado tanto como enfoque conceitual quanto como estratégia metodológica de ação. Duas linhas distintas, porém complementares. Fontal Merillas (2013) elucida essa complementariedade quando propõe que a Educação Patrimonial seja tratada com enfoque conceitual por meio do qual sejam construídos aportes que permitem

¹⁹ [...] acción educativa consciente, organizada y sistematizada, dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir a partir del reconocimiento de sus particularidades y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de su cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres, y horizontes utópicos constitutivos y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepitibles e historicamente determinados (CANTÓN, 2009, p. 5).

às pessoas compreenderem patrimônio. Isso pela definição de estratégias de sensibilização em relação à patrimônio, seja ele individual e/ou coletivo, promovendo sua valorização e transmissão entre pessoas, grupos ou gerações (FONTAL MERILLAS, 2013). O ponto de partida, segundo a autora, é considerar que patrimônio encerra vínculos que estão relacionados à atribuição de sentido e valor que pessoas estabelecem com bens, de toda e qualquer forma e origem. Ela defende que todo patrimônio, visto sob um olhar educativo, assume três dimensões: material, imaterial e espiritual. Em suas palavras,

O patrimônio trata da relação entre bens e pessoas. Estes bens podem ter componentes materiais e imateriais, inclusive podem estar mezclados. Por isso, quando os bens são pessoas, o patrimônio é a relação entre pessoas e pessoas, seria a relação mais imaterial e espiritual que existe (FONTAL MERILLAS, 2013, p.18 -tradução nossa)²⁰.

Assim, compreende-se que todo vínculo, necessariamente, envolve pessoas. São as pessoas que, a seu tempo, o criam, cuidam, selecionam, educam, transmitem e valorizam, tornando-os vínculos identitários e de pertencimento, que são a chave para que algo seja transformado em patrimônio. Ou seja, sem pessoas, não há patrimônio.

Um terceiro ponto considerado por Fontal Merillas é que todo patrimônio foi, em algum momento, contemporâneo. O que faz com que algo seja considerado patrimônio é justamente a decisão de pessoas sobre seu valor para determinado grupo ou mesmo, pessoa, de forma individual. Ou seja, há um valor projetado que vai fazer com que algo tenha continuidade. Para a autora, isso significa assumir as possíveis variáveis em cada tempo e espaço. Trata-se de seleções que vão depender dos critérios adotados por grupos sociais ou pessoa em um tempo específico. A determinação de valor, portanto, é feita com base em critérios, por meio dos quais é possível compreender os valores que foram estabelecidos a “algo” em diferentes períodos.

A identificação desses critérios de seleção, segundo Fontal Merillas (2013) dá à educação um poder de atuação, pois a partir deles é possível trabalhar com a projeção de valores. Para tal, partindo de questionamentos básicos: quais são nossos patrimônios? Seria diferente o que estamos fazendo agora, em relação ao que foi feito em outros

²⁰*El patrimonio es la relacion entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmatereiales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más imaterial y espiritual que existe* (FONTAL MERILLAS, 2013, p. 18).

tempos? Nossas ações são mais ou menos importantes para a constituição de nosso patrimônio, do que as seleções feitas por gerações anteriores? Acrescentamos: estaria esta seleção associada à nossa forma de conceber o que seja, também, patrimônio cultural? Por certo, como afirma a autora, a matriz de importância maior quando se trata da Educação Patrimonial é que a relação com patrimônio é variável, estando submetida à intervenção humana, tornando-se mais facilmente objeto com foco educativo.

Ao tratar de Educação Patrimonial, portanto, é necessário considerar que a compreensão sobre patrimônio nos aporta o sentido de construção de nossa identidade, individual e coletiva diversa, seja na família ou nos mais variados grupos sociais dos quais fazemos parte. Ao encontro disso, conforme apontam Masachs Calaf e Fontal Merillas (2006), o papel da Educação Patrimonial é fundamental na ordenação das ações educativas para valorizar a construção das identidades pelo conhecimento, compreensão, valorização e transmissão de patrimônio cultural. Em especial na contemporaneidade, devido ao contexto de globalização, acesso à informação e processos de internacionalização.

Em contexto nacional brasileiro, conforme o documento intitulado “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, ela é compreendida como

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p.19).

Para Horta (2004, p. 34), a Educação Patrimonial, como proposta pelo IPHAN, tornou-se “[...] um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórica-temporal em que está inserido”.

De forma ampla, considerando os autores estudados, podemos dizer que a Educação Patrimonial aporta às pessoas a identificação e compreensão sobre seus patrimônios, individuais e/ou coletivos. Ela envolve processos de formação, estratégias e ações educativas, ordenadas de forma sistematizadas por meio de ações reflexivas e emancipadoras em distintos cenários, desde a educação formal, não formal ou informal.

Suas práticas podem ser identificadas ou inseridas em ambientes escolares, familiares ou comunitários em geral, seja durante processos educacionais em tempo e espaços específicos, ou de forma livre ao longo de toda a vida, de modo mais ou menos consciente.

2.1.3. Educação Patrimonial e políticas internacionais

Sob a perspectiva das políticas mundiais para a educação e cultura em especial, diante das demandas e mudanças da sociedade atual e seus processos de globalização e internacionalização, o campo da Educação Patrimonial vem ganhando território.

Analisando a trajetória das políticas mundiais em seu entorno, identificamos ações que, mesmo não utilizando a terminologia “Educação Patrimonial”, já estavam presentes nas políticas públicas de órgãos voltados ao estudo e salvaguarda de patrimônio cultural desde a primeira metade do século XX, como, por exemplo, a já citada criação do IPHAN no Brasil, ainda na década de 1930.

A partir da década de 1940 e com maior intensidade os últimos 50 anos, verificamos que as políticas mundiais em torno de ações educativas voltadas para patrimônio cultural têm-se intensificado. Em especial a partir das políticas desenvolvidas pela UNESCO.

Como forma de apresentar historicamente a essência geradora e articuladora das mudanças e organização de princípios que regem os conceitos diretamente relacionados à educação para o patrimônio em contexto mundial, trataremos das políticas mundiais da UNESCO que integram esta temática.

Tomamos como ponto de partida a “Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural”, de 1972. Adotamos esse marco porquanto é neste documento que, de forma declarada, a relação de patrimônio cultural com práticas educativas começa a aparecer (FONTAL MERILLAS, 2016), passando a formar parte da essência geradora e articuladora das mudanças e da organização de princípios que regem a educação patrimonial num contexto de internacionalização. A Figura 11 ilustra um esquema organizacional das políticas internacionais em termos de convenções, recomendações e declarações da UNESCO consideradas essenciais para compreender os caminhos políticos que permeiam a construção do campo da Educação Patrimonial atual.

Figura 11 - A Educação Patrimonial nas políticas da UNESCO



Fonte: Elaborada pela autora.

Na convenção da UNESCO de 1972, um capítulo inteiro foi dedicado à educação para o patrimônio (UNESCO, 1972). A partir desse documento, a educação patrimonial passou a ter maior representatividade e importância nas ações regidas pela UNESCO. Alves (2010, p. 540) lembra que, desde então, a UNESCO:

[...] passou a capitanear as discussões realizadas em âmbito mundial no que diz respeito a um conjunto de ações e propostas de regulamentação, definição e normatização da categoria cultura em face das profundas transformações ocorridas no final do século XX.

E esse papel normatizador, além da cultura, serve também para as políticas voltadas à educação, fator que pode ser observado, por exemplo, em mudanças aplicadas às diretrizes para educação dos diversos Estados-Membro participantes da UNESCO. Por exemplo: se olharmos para as mudanças ocorridas nas diretrizes para a Educação Básica brasileira, perceberemos que elas estão alinhadas temporalmente às prerrogativas dos acordos assumidos nas reuniões da UNESCO.

No tocante ao tema foco desta investigação, observamos que, acordada a convenção de 1972, cada Estado-Membro “[...] reconhece que lhe compete identificar, proteger, conservar, valorizar e transmitir às gerações futuras o patrimônio cultural e natural situado em seu território” (UNESCO, 1972, p.3).

O conceito de patrimônio cultural adotado nessa convenção estava relacionado ao que depois foi chamado de patrimônio cultural material e, também, à ideia de patrimônio

enquanto legado e herança histórico-cultural intergeracional, como observado no documento:

Para os fins da presente Convenção, são considerados “patrimônio cultural”:- os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, - os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, 2 - os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico (UNESCO, 1972, p. 2).

Essa concepção perdurou por muito tempo também no campo da Educação e ainda hoje está presente na maioria dos discursos que tratam do tema patrimônio cultural.

A partir da convenção de 1972 foram gerados os relatórios posteriormente apresentados pelos Estado-Membro, com os registros das ações relacionadas ao desenvolvimento em favor do patrimônio cultural em seus territórios²¹.

Tais documentos permitiram identificar outras demandas em relação a patrimônio, chamando a atenção especialmente de grupos e entidades que não se sentiram atendidas. Assim, elementos até então não contemplados entram num campo de disputa que perdurou pelos anos seguintes, gerando discussões e a demarcação de novos compromissos relacionados com patrimônio e educação patrimonial.

Alguns anos depois, durante a vigésima quinta sessão da UNESCO, em 1989, foi instituída a “Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Cultura Popular”. Dentre as justificativas dessa recomendação, Alves (2010) explica que foi durante a década de 1980 que a UNESCO adotou o entendimento de que as culturas populares e tradicionais “[...] representavam o elo mais frágil face aos processos predatórios de industrialização e urbanização” (p.549), como se observa:

[...]Reconhecendo a extrema fragilidade de certas formas de cultura tradicional e popular e, particularmente, de seus aspectos correspondentes à tradição oral, bem como o perigo de que esses aspectos se percam; destacando a necessidade de reconhecer a função da cultura tradicional e popular em todos os países, e o perigo que corre em face de outros múltiplos fatores (UNESCO, 1989,p.1).

²¹ Relatórios disponíveis no site da UNESCO: <https://en.unesco.org/>.

Por isso, os argumentos em torno de sua proteção com o propósito de fortalecer a ideia de que “[...] a cultura tradicional e popular forma parte do patrimônio universal da humanidade e é um poderoso meio de aproximação entre os povos e grupos sociais existentes, e de afirmação de sua identidade cultural” (UNESCO, 1989, p. 2).

Nas décadas seguintes, muitos acontecimentos influenciaram fortemente a cultura e a educação em âmbito mundial. Entre outros fatores de influência estão os processos de globalização que aconteceram em velocidade nunca vista, influenciada pelo avanço da indústria e das tecnologias de informação e comunicação.

E foi no ano de 2001 – durante a trigésima primeira sessão da Conferência Geral da UNESCO, reafirmando os compromissos relacionados aos direitos humanos e liberdades fundamentais, assumidos em conferências anteriores – que foi redigida a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, documento que tem como objetivo servir de fundamento e guia para as ações e compromissos relacionados à valorização, preservação, respeito e promoção da diversidade cultural. Merecem destaque as seguintes justificativas apresentadas no texto da UNESCO:

[...] a cultura como centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, [...] aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais (UNESCO, 2001, p.1).

O documento indica ainda que, por um lado, os processos de globalização vivenciados em todo o mundo influenciam as vivências e produções e são compreendidos como um desafio para a diversidade cultural; por outro, a partir do avanço das tecnologias de informação cria condições para um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações (UNESCO, 2001).

Posteriormente, em meio à pressão de grupos interessados, ficou decidido que a declaração seria convertida em convenção, assumindo em 2003 o título de “Convenção Internacional para Preservação da Identidade Cultural”, que em seguida seria denominada “Convenção para a Proteção da Diversidade dos Conteúdos e das Expressões Artísticas”. Somente em 2005 ela assumiu sua nomenclatura atual: “Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, título sugerido pela comissão brasileira (ALVES, 2010), entendendo que “[...] o título anterior da convenção exprimia uma dicotomia discriminatória entre a cultura popular e a cultura erudita” (DU-PIN, 2008 apud ALVES, 2010, p. 546).

Assim, na convenção da UNESCO (2005), a diversidade cultural é assim designada:

[...] multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005, p. 5).

Na citada convenção destacamos três pontos que estão presentes nas discussões contemporâneas sobre patrimônio cultural: a) a valorização da diversidade das expressões artísticas, que no documento são apontadas como tradicionais; b) a valorização da criatividade e criação artística apontada como forma de nutrir e renovar as expressões culturais; c) a atenção à necessidade de valorização da cultura como valor comercial.

Cabe ressaltar neste último ponto a valorização dos bens e serviços culturais como portadores de identidade, de significados e valores que os coloca como um bem econômico potencial, ato que entendemos demandar especial atenção para que os dois primeiros pontos mantenham seu espaço de valor, em especial diante das políticas econômicas neoliberais, instituídas mais fortemente com os processos de globalização da economia e da cultura. Não se trata de renegar a valorização comercial da cultura e das produções artísticas, mas de colocar atenção nos modos como o movimento de mercantilização cultural vem-se transformando no mundo contemporâneo, como aponta MacCannel (2001) ao tratar, por exemplo, da mercantilização da cultura pelo turismo. Entendemos que a atenção a esses processos é função de todos os campos envolvidos com a educação e cultura, e neste sentido está, também, uma das contribuições da Educação Patrimonial.

Enquanto tema propositivo de uma das políticas da UNESCO, a diversidade cultural foi tomada como meta mundial e assumida como compromisso de cada um dos Estados-Membro, em especial para o campo da Cultura e das Artes. Com respaldo desses documentos, as diretrizes educacionais e metas para o desenvolvimento cultural no Chile e no Brasil sofreram ajustes para atender a essa demanda, passando a ser um tema emergente, tanto nos lugares de atuação docente como nos espaços de formação inicial e continuada.

Voltamos um pouco para 2003, para tratar da trigésima segunda sessão da Conferência Geral da UNESCO, que marcou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, por meio da qual cada Estado-Membro deveria assumir os seguintes compromissos:

[...] garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal – e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos (UNESCO, 2003, p. 4).

Era considerado patrimônio cultural imaterial:

[...] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003, p. 3).

Ao longo do tempo, desde a convenção de 1972, tanto no Brasil como no Chile – para citar os países envolvidos diretamente nesta investigação – ações governamentais buscaram atender os objetivos assumidos com a UNESCO. Assim, em conjunto com as mudanças constitucionais que alteraram leis e decretos, surgiram diversas outras iniciativas voltadas ao estudo, manutenção e proteção de patrimônio cultural, pela criação ou alteração de objetivos de órgãos, pela criação de editais voltados ao fomento de projetos práticos e de pesquisas etc. As discussões e práticas em torno do tema tornaram-se mais frequentes, apesar de que ainda incipiente.

O registro da expressão “educação patrimonial”, no Brasil, data de 1983, no 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”. A partir daí, passa a ser usado para designar práticas relativas a um processo educacional sistemático voltado para o conhecimento ligado ao patrimônio cultural, individual ou coletivo (HORTA, 2004).

Treze anos mais tarde, o IPHAN publica o “Guia Básico de Educação Patrimonial”²², elaborado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, que foi considerado, segundo Horta (2015), como o principal material de apoio para conduzir ações educativas do IPHAN, servindo de base para estudos, seja como fundamento de proposta de ações, seja como, ele mesmo, objeto de estudo e análise.

No Chile, a educação patrimonial, nesses termos, aparece com maior intensidade na década de 1990, quando surgem iniciativas e projetos concomitantes e influenciados pelos processos oficiais de patrimonialização, também influenciados pelas políticas internacionais advindas da UNESCO (IBARRA, 2016). Uma das principais influências identificadas é a recente criação do *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*, em novembro de 2017, em cujas metas está a articulação com o Ministério da Educação no que se refere a criação de frentes de trabalho para atender as demandas dos espaços educativos diversos, dedicados ao estudo sobre patrimônio e diversidade cultural e fundamentados nos princípios estabelecidos pela UNESCO.

Com base no contexto apresentado, podemos dizer que o desenvolvimento das políticas internacionais voltadas à educação e cultura nas últimas décadas impulsionou o movimento em torno da Educação Patrimonial, informação constatada por García Valecillo (2015), quando cita que o crescimento de experiências voltadas à educação patrimonial começou no final do século XX e emergiu ainda com mais força nas primeiras décadas do século XXI.

A Educação Patrimonial passa a olhar para todos os espaços, sejam eles educativos e/ou comunitários, como potenciais para desenvolver ampla ação em relação ao patrimônio cultural, constituindo-se num panorama sobre a Educação Patrimonial em realidades distintas e tendo como centro de interesse as pessoas, seus contextos culturais e seus patrimônios.

2.1.4. Educação Patrimonial – espaços de ação e difusão científica

No que tange às ações identificadas em prol do fortalecimento da Educação Patrimonial como campo de estudos, identificamos um grande crescimento que vem desde a criação de centros de estudo, revistas, dossiês, realização de eventos, criação de

²²Disponível no portal do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/> acesso em 10/09/2019.

grupos de pesquisa, etc. Compartilhamos a seguir uma breve apresentação de algumas dessas iniciativas.

Em primeiro, citamos o “*Observatorio de Educación Patrimonial de España*” (Universidad de Valladolid)²³, importante centro de estudo voltado ao patrimônio cultural e Educação Patrimonial no continente europeu. O observatório tem sido um dos agentes centrais na organização dos congressos internacionais de Educação Patrimonial, que teve sua quarta edição em 2018 e que serve como espaço de consolidação do campo da Educação Patrimonial. O observatório consiste ainda num espaço de estudos sobre políticas educacionais voltadas ao patrimônio cultural na Espanha e sua articulação com contextos internacionais diversos, pelo compartilhamento de práticas, pesquisas e discussões sobre bases conceituais, em consonância com o desenvolvimento de fundamentos teóricos que venham dar suporte às investigações realizadas no campo.

Ainda referente à criação de centros e institutos, outro exemplo está na América Latina: o “Centro Regional para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da América Latina” (CRESPIAL)²⁴. Segundo informa seu site oficial, o centro foi criado em 2006, em parceria com o governo do Peru, mas com o objetivo de apoiar ações de salvaguarda e proteção do patrimônio cultural imaterial dos povos da América Latina.

No Brasil, destacamos a atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)²⁵, enquanto no Chile se destaca a atuação do Ministério do Patrimônio Cultural²⁶, como principais órgãos reguladores e incentivadores de práticas e pesquisas em relação às ações voltadas para a Educação Patrimonial.

Como exemplos de espaços para a divulgar pesquisas e projetos direcionados ao patrimônio cultural selecionamos alguns periódicos: Os “cadernos temáticos do IPHAN”, O “*Journal of cultural heritage*”²⁷, o “*Internacional Journal of heritage studies*”²⁸, a revista “*América Patrimônio*”²⁹, a “*Revista CPC*”³⁰, a “*Revista do Museu e arquivo histórico La Salle*”³¹, a “*Revista Teias*”³², que em 2017 publicou um dossiê especialmente

²³ Para conhecer: <http://www.oepe.es/> Acessado em 14/05/2019.

²⁴ Fonte/para conhecer: <http://www.crespial.org/pt/> acessado em 14/05/2019

²⁵ Para conhecer: <http://portal.iphan.gov.br/> acessado em 14/05/2019

²⁶ Para conhecer: <https://www.cultura.gob.cl/ministerio/> acessado em 14/05/2019

²⁷ Para conhecer: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-cultural-heritage> acessado em 14/05/2019

²⁸ Para conhecer: <https://www.tandfonline.com/loi/rjhs20> acessado em 14/05/2019

²⁹ Para conhecer: <http://americapatrimonio.com/presentacion.html> acessado em 29/05/2019

³⁰ Para conhecer: <http://www.revistas.usp.br/cpc/about> acessado em 14/05/2019

³¹ Para conhecer: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion> acessado em 14/05/2019

³² Para conhecer: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/archive> acessado em 14/05/2019

dedicado ao tema Educação Patrimonial, dada a emergência e relevância do tema, dentre outros.

Além dos periódicos citados, como forma de constituir um “estado da arte” sobre educação patrimonial, nesta investigação, realizamos uma busca na rede mundial de computadores, em distintas plataformas de difusão investigativa em nível mundial, em especial nos programas, institutos, centros, revistas etc. Nessa busca constatamos a existência de um universo variado de proposições práticas e teóricas que tratam da Educação Patrimonial.

As buscas foram realizadas nos idiomas: português, espanhol e inglês, utilizando as terminologias: “Educação Patrimonial”, “Educação para o patrimônio cultural”, “Educación patrimonial”, “Educación para el patrimonio cultural”, “Heritage Education”, “Education for cultural heritage”.

Dentre os temas identificados, classificamos seis linhas de estudo distribuídas por diversos campos: arquitetura, história, geografia, ciências sociais, turismo, arqueologia, teologia, antropologia, ciências e matemática, educação, artes, ensino de ciências, programas interdisciplinares com diversas formações, gestão pública, gestão de patrimônio cultural, memória social e patrimônio cultural, patrimônio cultural e sociedade, entre outras.

De forma geral, o material publicado alinha-se às discussões que vêm acontecendo mundialmente, enfatizando a criação de bases teóricas, descrição e análise de propostas e identificação às políticas públicas para a Educação Patrimonial e para patrimônio cultural. Como resultado, observam-se os avanços nas pesquisas e projetos desenvolvidos mundialmente para contribuir nos avanços em relação às bases teórico-metodológicas que sustentem a Educação Patrimonial enquanto campo interdisciplinar de conhecimento.

Compreendemos que as distintas vertentes temáticas identificadas são importantes e complementares na consolidação do campo de estudos da Educação Patrimonial, contribuindo para a compreensão de suas práticas, aprofundamento em suas teorias e avanço em suas políticas de inserção em contextos locais e globais.

A primeira vertente é voltada para o estudo de patrimônio cultural e sua valorização, seja para reconhecimento de comunidades locais específicas, direcionado para o turismo e empreendedorismo cultural, ou para valores educativos. Essa vertente vai tratar da apresentação de programas ou iniciativas de incentivo à valorização do turismo local via estratégias de educação patrimonial. Nessa vertente aparecem trabalhos dedicados à descrição de experiências e proposição de programas de incentivo ao turismo.

Observa-se que na última década tem sido crescente a preocupação sobre a valorização das comunidades locais em relação aos seus patrimônios, com vistas ao turismo como potencial para o empreendedorismo e mercado cultural. A maior parte das iniciativas está associada a projetos voltados para o patrimônio material, direcionados a museus ou arquitetura local. Observamos que as pesquisas que relacionam patrimônio cultural e turismo têm propiciado o surgimento de órgãos, institutos, centros e programas específicos de pesquisa voltados para o tema. Por consequência, aumentando significativamente o número de investigações que têm “patrimônio cultural e turismo” como tema central. Com isso, não queremos assumir uma postura crítica à valorização do patrimônio em função do turismo, mas, dar ênfase à necessária atenção ao que está na essência das diversas iniciativas práticas e de pesquisa ao tratar de Educação Patrimonial. Representam essa linha, dentre outros, os trabalhos de Pelegrini (2008), Conforti (2010), Brac (2011), Melara Martinez (2011), Rodriguez Albor (2012), Henriques (2013), Vasconcelos (2015), Cavalcanti (2016), Maia (2016).

A segunda vertente volta-se para a análise de contextos de práticas nas quais o foco de estudo são as experiências com o patrimônio cultural por meio de mediações práticas, realizadas com grupos comunitários diversos. Algumas das ações investigadas foram planejadas especificamente para a realização do estudo, ou provêm de programas e projetos pré-existentes. Diversos são os campos de atuação: museus, escolas, centros comunitários, comunidade em geral. De maneira ampla, o foco está na inserção do tema patrimônio cultural nos contextos cotidianos como forma de atuar na constituição de identidades individuais e grupais, bem como na identificação de diversidades culturais, tomadas como centrais em alguns trabalhos. São representativos dessa linha, dentre outros, os trabalhos de Teixeira (2006), Gómez Redondo (2012), Arevalo (2013), Eiterer (2013), Cuenca-López (2014), Freitas (2014), Munizaga (2014), Quilaqueo (2014), Gómez-Redondo(2016), Maia (2016), Mestre, Gil e Brouard (2016), Alvarez e Godoy (2017), Correia (2017), Cuenca-López e Estepa-Giménez (2017), Pereira (2017), Montenegro e Aparicio (2019), Rego (2018).

A terceira vertente de investigações é aquela na qual as pesquisas estudam as políticas públicas voltadas à inserção de patrimônio nos currículos e práticas escolares, bem como às análises e contribuições dos inventários culturais em relação ao alcance das ações desenvolvidas em projetos educativos. Nessa vertente a primeira linha de investigação é aquela que se volta para os documentos legais da UNESCO, promovendo análises e discussões de cunho global. As linhas que seguem estão associadas aos estudos

comparativos de currículo, à constituição e análise de diretrizes, e ainda à adaptação das diretrizes e currículos para atender a legislação vigente, adotando posturas analíticas e críticas em relação às iniciativas propostas e decisões tomadas em nível global e local. São representativos desta linha, dentre outros, os trabalhos de Hernandez Llosas (2002), Rey Campero (2002), Travasso (2006), Silva (2016), Fontal Merillas (2007, 2008), Eitener (2013), Gómez Consuegra e Perez Justo (2011), Castagnet (2014), Chagas (2014), Ibarra, Bonomo e Ramirez (2014), Prieto (2014), Serra (2014), Fontal Merillas (2015, 2016), Ibarra (2015), Cavalcanti (2016), Aravena (2017), Gomes (2018), Hoffmann (2018), Marins (2018).

A quarta vertente é formada por pesquisas com o intuito de discutir patrimônio cultural dentro de um universo conceitual, com vistas a identificar o estado da arte ou propor a criação de modelos teóricos e práticos. Representa um campo em expansão, atuando na consolidação da área e proporciona suporte às demais vertentes. De forma geral, os estudos buscam analisar as políticas e os contextos nos quais as práticas acontecem para, com base nelas, apresentar proposições reflexivas que venham a fortalecer as bases teóricas e metodológicas para o campo da Educação Patrimonial. São representativos desta linha, dentre outros, os trabalhos de Dominguez Dominguez e Cuenca-López (2005), Confort (2010), Calbó, Juanola e Vallés (2011), Marín-Cépeda (2014), Serrano (2013), Aguirre (2008), Gómez Redondo (2014), Peñalba (2015), García Valecillo (2015; 2016; 2017), Cavalcanti (2016), Fontal Merillas (2003; 2008; 2016), Scifoni (2017).

Na quinta vertente as investigações são voltadas para a análise das concepções constituídas por participantes de grupos sociais específicos, em especial nos ambientes tidos como potencialmente educativos, desde escolas até museus e projetos sociais. A análise sobre os modos de conceber patrimônio em distintos espaços e grupos sociais está na base da consolidação de estruturas teórico-práticas para a Educação Patrimonial. Conhecer o modo como pensa um grupo social permite analisar os contextos partindo da visão local para, a partir dela, propor estruturas organizacionais com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas abertas à diversidade, ao respeito às individualidades e modo de viver e operar de cada comunidade ou indivíduo. São representativos desta linha, dentre outros, os trabalhos de Caraballo Perichi (2011), Souza (2014d), Careaga (2015), Cavalcanti (2016), Castro (2017).

Por último, a sexta vertente está atrelada à atuação e formação docente voltada para o patrimônio cultural e educação patrimonial. As pesquisas aqui classificadas, de

forma ampla, carregam consigo a proposição de estudos que visam ao desenvolvimento de estratégias voltadas para a melhoria na qualidade da formação docente para atuar com patrimônio cultural em campos do conhecimento diversificados. Não apenas para a escola básica, mas também para outros espaços educativos e culturais. São representativos desta linha, dentre outros, os trabalhos de Pineau (2010), Eiterer (2013), Ortiz Núñez (2013), Semedo (2014), Silva (2015), Viadel (2014), Rossi (2015), Maia (2016), Moráis Morán (2016), Russi e Alvarez (2016), Santos (2016), Dominguéz Almanza e López Facal (2017).

Nas seis vertentes de estudo apresentadas identificamos que o objeto de estudo da educação patrimonial – o patrimônio cultural e seus processos educativos – é compreendido de diferentes maneiras. De forma sintetizada, ele aparece como: a) meio de alfabetização cultural; b) identidade individual; c) pertencimento grupal; d) valorização de herança cultural; e) necessidade de preservação; f) sensibilização para salvaguarda; g) proteção de bens; h) construção coletiva de conhecimento; i) identificação de poderes; j) criação coletiva e inovação.

Além das linhas apresentadas, trazemos duas investigações em destaque. A primeira é um estudo realizado por Masachs Calaf (2008), que se torna importante referência ao apresentar uma análise aprofundada das teorias existentes desde o início do século XX, em especial quando trata da escola enquanto lugar central para as mudanças na sociedade. Com base em documentos analisados, a autora esclarece que o patrimônio pode pertencer a todos, desde que conheçam sua existência e valor e desde que o incorpore como legado próprio.

No segundo estudo que destacamos, Fontal Merillas (2003) detecta e descreve modelos didáticos para a educação patrimonial e, com base em suas análises, propõe um novo modelo que chama de integral. Em 2008, a autora propôs uma nova classificação de modelos voltados para a didática do patrimônio: instrumental, mediacionista, historicista, simbólico-social e integral. Fundamentada na análise desses modelos Marín-Cépeda (2014), em sua tese doutoral, propõe sua ampliação como forma de subsidiar o campo da Educação Patrimonial. Todas essas propostas de modelos foram construídos com base nas análises de campo e são empregados em práticas e estudos distintos sobre patrimônio cultural. Como ensina Marín-Cépeda (2014), são modelos que vão desde a genealogia das

disciplinas e finalidade dos processos educativos, até as metodologias empregadas nos processos de ensino e aprendizagem³³.

A diversidade de áreas envolvidas com patrimônio cultural e, mais especificamente, com a Educação Patrimonial, vão ao encontro do proposto por Ibarra, Bonomo e Ramirez (2014) quando mostram a necessidade de estudos que considerem diferentes olhares de distintos campos do conhecimento, conformando objetos de estudo compartilhados. Os autores defendem a ideia da constituição de uma compreensão e busca por metodologias de trabalho e criação de modelos didáticos que sejam multi ou interdisciplinares. Para eles, essa seria a forma mais efetiva de aproximação ao patrimônio cultural pela Educação Patrimonial contemporânea (IBARRA; BONOMO; RAMIREZ, 2014).

2.1.5. Patrimônio cultural na Educação Musical – um diálogo em construção com a Educação Patrimonial

Com olhares da Educação Musical, podemos dizer que qualquer prática musical que se volte para proporcionar vivências alinhadas à construção e ao fortalecimento de identidades, ou que considerem os contextos culturais dos indivíduos e promovam reflexões sobre esses contextos, ou ainda, que estejam focadas em ampliar o universo de conhecimento musical e cultural dos estudantes, podem estar alinhadas aos propósitos da Educação Patrimonial. Então, por que a proposta de evidenciá-la? Por que a proposição de adentrar esse campo de estudos?

Compreendemos que a Educação Patrimonial é um campo a ser explorado na perspectiva da Educação Musical, porquanto ambas têm em seu objeto de estudo a relação das pessoas com “algo”. No caso da Educação Musical, esse objeto de estudo se qualifica como a relação das pessoas com músicas (KRAEMER, 2000) – música que é Arte, que é potencial patrimônio, um dos primeiros e talvez um dos mais participativos dentre os tipos de patrimônio existentes e presentes no cotidiano das pessoas, seja individual ou coletivamente. Logo, essa relação torna-se também partícipe da Educação Patrimonial enquanto campo de estudos.

Acreditamos que sustentar as práticas artísticas musicais e culturais diversas no campo da Educação Patrimonial nos permite congrega elementos, sejam musicais ou

³³ Estes modelos são apresentados de maneira aprofundada em Fontal Merillas (2003,2008) e Marín-Cépeda (2014).

culturais, que parecem estar compreendidos em lugares distintos. Entendemos que esta possa ser uma maneira de tornar mais brandas (talvez, de ajudar a diluir) as fronteiras entre aquilo que é entendido como folclore, como tradicional, como contemporâneo, como midiático, como erudito ou popular.

O olhar da Educação Patrimonial nos permite abrir para o que seja patrimônio cultural, permite-nos propor estratégias de ação em busca de fortalecer o papel de cada elemento cultural/musical presente em nossa cultura, pela criação de vínculo. É o que defende Fontal Merillas (2013), tratando o conceito de patrimônio cultural como contemporâneo e presente nas distintas identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Muito além, está a questão de movimento de internacionalização e integração com outras comunidades de conhecimento e práticas que estejam embasadas nas políticas vigentes, em nível mundial ou local.

Mundialmente, as últimas décadas têm sido marcadas pela intensificação das políticas referentes a patrimônio cultural. Porém, parece que a música tem ficado às margens quando relacionada às práticas de ensino e aprendizagem musical enquanto parte dos processos de educação patrimonial, associada às políticas públicas mundiais para o patrimônio.

Ao tratar da música, Carmo (2009) esclarece que a abordagem do tema patrimônio cultural está, em especial, no campo da etnomusicologia. Fala-se da categoria patrimônio cultural imaterial, porém, conforme Carmo (2009), com olhares para as

[...] políticas públicas relacionadas aos processos de inventário, registro e salvaguarda do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Políticas essas que têm sido adotadas principalmente pelo poder público, com o intuito de contribuir para a difusão, a preservação e o fortalecimento de manifestações tradicionais do país (CARMO, 2009, p. 34).

Em sua pesquisa, a autora teve como objetivo “verificar os principais impactos da política de salvaguarda no contexto sociocultural musical do Samba de Roda do Recôncavo Baiano, procurando identificar as contribuições e as possíveis desvantagens dessa política para a manifestação segundo a óptica nativa” (CARMO, 2009, p. 7). Seguindo linhas de investigação aproximadas, outras pesquisas vão tratar de patrimônio cultural na relação com elementos musicais. Entre as principais, estão os estudos de pesquisadores como Carlos Sandroni e Elizabeth Travassos, que, dentre outros, são considerados como referência no campo da etnomusicologia. Porém, por mais que essas

investigações sejam aporte para as práticas de ensino e aprendizagem musical, seu foco não se volta para as práticas de educação patrimonial.

Durante a busca por literatura foram poucos os escritos encontrados que tratassem especificamente de ações e construções teóricas em relação às práticas educativas musicais correlacionadas aos preceitos do campo da Educação Patrimonial, demonstrando uma carência no que se refere às investigações sobre essa temática nas práticas e discussões no campo da Educação Musical.

Todavia, identifica-se que a relação com a identidade pelas vias da diversidade, equidade e inclusão aparece enquanto preocupação que se evidencia e acentua nos estudos da área nas últimas décadas, período em que as transformações culturais da sociedade contemporânea, marcadas por influências diversas, têm sido um dos principais temas presentes nas investigações do campo de conhecimento da Educação Musical. Diversos autores dedicaram-se e seguem dedicando-se às discussões sobre os elementos que envolvem a transformação pedagógico-musical para atender a demanda de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural, na perspectiva da diversidade e da equidade (PENNA, 1998, 2005, 2006; ARROYO, 1991, 2002; CAMPBELL, 2002; SWANWICK, 2003; BUTLER, LIND e MCKOY, 2007; SOUZA, 2000, 2001a, 2001b, 2007; ALMEIDA, 2006, 2007, 2009b, 2010a, 2010b; SOUZA, 2013; QUEIROZ, 2004, 2015, 2017; WALSH, 2009, 2012; SANTIAGO, 2015, 2016a, 2016b; CANDAU, 2016; KERTZ-WELZEL, 2018).

Trilhando caminhos distintos, esses estudos demonstram ter em comum a certeza de que, independente da linha teórica ou da metodologia de ensino adotada, há de se ter a preocupação maior com elementos que estão associados, em nossa análise, à sensibilização cultural pelo olhar para a equidade e diversidade cultural dos grupos sociais, construindo uma relação de respeito não pela igualdade, mas pelo respeito às diferenças.

Para Butler, Lind e Mckoy (2007), o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a aprendizagem musical e focadas em equidade, diversidade e justiça social precisam considerar de que forma as práticas de educação musical podem mediar as questões de raça, etnia, gênero e culturas, o que vai ao encontro das proposições do campo da Educação Patrimonial em suas variadas linhas e modelos educativos propostos (FONTAL MERILLAS, 2003, 2008, 2016; MARÍN-CÉPEDA, 2014).

Ao tratar da atuação e formação de professores em música, compreendemos como essencial levar à discussão, de forma reflexiva e crítica, o conjunto de todas essas

vertentes e formas de compreender Educação Patrimonial, permitindo o conhecimento sobre os modos de pensar e abordar patrimônio, bem como de fundamentar suas propostas educativas, transpondo-as para o campo da Educação Musical.

Concordamos com Bezerra Tolentino (2018) quando escreve sobre os cuidados necessários ao tratar a educação patrimonial, saindo em defesa de sua constituição em bases democráticas e dialógicas. Trazemos para a Educação Musical a preocupação do autor quando alerta que há ainda uma “[...] série de conflitos, jogos de poder e aceções que envolvem a educação patrimonial” (TOLENTINO, 2018, p. 40). Esses conflitos precisam ser debatidos e aprofundados para construir uma base teórica sólida que tenha reflexos na constituição de seu campo específico e de seus diálogos com outros campos do conhecimento.

2.2. Patrimônio cultural e suas músicas – olhares para a cultura popular

Nesta subseção, organizada em quatro tópicos, trataremos das relações estabelecidas entre patrimônios e músicas, com olhares para a cultura popular.

Entendendo patrimônio enquanto vínculo, valor e significado, qualquer música, de qualquer tempo ou cultura pode ser considerada patrimônio, de alguém, ou de grupos específicos, em tempos e espaço diversos.

Nesta investigação elegemos tratar especificamente de uma das vertentes do que se pode constituir enquanto patrimônio musical: as músicas de culturas populares. Tal escolha se justifica por dois pontos: o primeiro associa-se às políticas mundiais para educação e cultura. Se observados os documentos construídos na UNESCO desde a década de 1970, apresentados na subseção anterior, a relação entre patrimônio cultural e culturas populares parece ser fortalecida pela ênfase dada à segunda, enquanto foco primordial das ações em defesa e promoção do patrimônio cultural imaterial.

O segundo ponto se sustenta nas impressões colhidas pela pesquisadora quando de sua atuação profissional sobre os modos de conceber a relação patrimônio cultural e música em meio aos professores. Ao tratar de patrimônio cultural, em especial no universo musical, considerando tanto a experiência docente da pesquisadora, quanto os dados da presente pesquisa, identificamos que os discursos trazem elementos que associam patrimônio cultural diretamente à cultura popular e, por consequência, às músicas de culturas populares.

Tendo em vista esses fatores, consideramos essencial, para identificar as representações sobre patrimônio cultural, tratar das representações que envolvem o universo em torno das culturas populares, já que estas carregam a essência do que se concebe como patrimônio cultural.

2.2.1. O conceito de cultura - olhares para campos distintos

Nas políticas internacionais, o conceito de cultura (conforme a Conferência Mundial da UNESCO sobre Políticas Culturais, realizada na Cidade do México em 1982) busca dar sentido à cultura enquanto identidade cultural (MATTELART, 2006):

[...] a cultura pode ser considerada atualmente como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Concorda também que a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos, e eticamente comprometidos. Através dela discernimos os valores e efetuamos opções. Através dela o homem se expressa, toma consciência de si mesmo, se reconhece como um projeto inacabado, põe em questão as suas próprias realizações, procura incansavelmente novas significações e cria obras que o transcendem (UNESCO, 1982a, p. 1).

De acordo com Mattelart (2006), foram necessários 20 anos para que tal definição de cultura fosse convertida em instrumento jurídico. Aconteceu em 2004, quando das negociações para o anteprojeto da Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade e das expressões culturais, aprovado na reunião de 2005.

Tal constatação nos leva a refletir sobre os processos de negociações internacionais quando da criação de políticas. As decisões sobre as bases de cada documento são objeto de disputa, exercício de poder e hegemonia. Um campo de batalha por princípios e valores de acordo com o interesse de cada país ou bloco econômico mundial e, também, em resposta às demandas de movimentos sociais.³⁴

Entendemos esse espaço como de disputas - teóricas e de programas de governo, no qual, usando do pensamento de Bourdieu, identifica-se um movimento de hierarquização simbólica. As ações são tomadas para desmobilizar as classes dominadas

³⁴Detalhes de um destes conflitos podem ser vistos em Armand Mattelart (2006), em “Mundialização, cultura e diversidade”, no qual o autor faz uma reflexão sobre as contribuições e os limites da convenção internacional da Unesco sobre a diversidade cultural.

pela legitimação das distinções em relação à classe dominante, forçando a primeira, compreendida enquanto “subcultura”, a se definir de acordo com distâncias estabelecidas hierarquicamente em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2007).

Além das políticas, mas não se distanciando delas, identificamos uma série de mudanças nos últimos anos em relação ao modo de pensar e conceituar cultura. Em nossa análise, corroboramos Hall (2016, p.19) quando cita que “Cultura é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-lo”.

Por um lado, identifica-se aproximação com a definição antropológica de cultura: “[...] tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social” (HALL, 2016, p.19). Por outro lado, a palavra cultura passou a ser utilizada para descrever os valores compartilhados, mais próxima da compreensão sociológica. Para o autor, entra em jogo a importância da atribuição de sentidos, defendendo a ideia de cultura como práticas vividas. O que ele classifica como “[...] produção e intercâmbio de sentidos – ‘o comportamento de significados’ – entre os membros de um grupo ou sociedade” (HALL, 2016, p. 20). Adotamos esta visão de cultura por compreender que se afina com nossa compreensão da Educação Patrimonial e da Educação Musical, enfocando nas relações, seja entre pessoas em distintos grupos sociais, seja de cada pessoa com objetos, conhecimentos, saberes, práticas, etc. Buscando aproximando ao campo específico da Educação Musical, recordamos Rudolf Kraemer quando diz que a Educação Musical “[...] ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p.65).

2.2.2.Culturas populares e suas músicas – definições e conceitos em conflito

A definição mais comumente encontrada para cultura popular é aquela que a compreende como produção cultural e social relacionada à sabedoria do povo, às práticas de manifestações artísticas locais, realizadas por comunidades específicas e que são transmitidas de geração para geração (PEREIRA NETO, 2016; CHARTIER, 2017; BARROS, 2018; SCHILDBERG, 2018; SANTOS, 2018). Essa ideia reforça as palavras de Santos (2018, p. 35):

[...] para que os traços culturais permaneçam vivos na história, precisamos reproduzir nossas culturas. Dessa forma, continuarão sendo

passadas de geração a geração, como sempre foi. A reprodução dessas culturas é essencial para que elas não se percam no tempo.

Esta é uma definição presente de forma determinante, tanto nas políticas quanto nas práticas e seus meios de difusão. Nas políticas, também é fator observado desde os documentos da UNESCO até seus reflexos nas políticas educativas locais. Nas práticas e seus meios de difusão, pudemos observar no modo como cultura popular é conceituada em meio aos relatos de experiência, projetos educativos e investigações, identificados em publicações científicas difundidas nos últimos 10 anos nos anais dos congressos da ABEM e ABET.

Porém, ainda apoiando-nos em Santos (2018), observamos também a compreensão de cultura popular como dinâmica e em constante transformação, guiada pela diversidade cultural. Ou seja, mantém-se o caráter intergeracional, histórico, mas sem desconsiderar a dinâmica da vida social contemporânea, com todas as suas complexidades, diversidades e mudanças. Pensamento indicado, de certa forma, nos documentos da UNESCO, como já se viu aqui, quando “procura incansavelmente novas significações e cria obras que o transcendem” (UNESCO, 1982a, p. 1).

Embora não seja objetivo desta seção apresentar um histórico do desenvolvimento conceitual do termo, podemos dizer que diversos autores se debruçaram sobre isso e nos dão a conhecer os fatores históricos e sociais associados ao termo cultura popular no decorrer do tempo (CORBISIER, 1952; ESTEVAM, 1963; GULLAR, 1965; MAGANANI, 1982; FÁVERO, 1983; BURKE, 1989; CAVALCANTI e VILHENA, 1990; SEGATO, 1992; ORTIZ, 1992; OLIVEIRA, 1992; CARVALHO, 1992; CANCLINI, 1997; LÉVI-STRAUSS, 2001; CATENICI, 2001; FERREIRA, 2001; FRADE, 2002; VINCENNES, 2006; BRANDÃO, 2007; OLIVEIRA, 2008; ROCHA, 2009; STOREY, 2009; COSTA, 2015; CORBISIER, 2016).

Nesta seção buscamos apresentar alguns elementos que estão na essência das reflexões encontradas no campo teórico conceitual pesquisado. Os estudos citados nos permitiram reafirmar que cultura e, também cultura popular, são campos de disputa, como argumenta Rocha (2009, p. 220):

[...] o termo “Cultura Popular” aponta para um “campo” de estudos com uma longa história de críticas, trocas e disputas entre pesquisadores filiados a abordagens modernas ou tradicionais pela hegemonia da área. Por tais razões, este campo não está circunscrito a uma única área de conhecimento.

Storey (2009) também sinaliza esse campo em disputa, argumentando que a cultura popular seria, por um lado, um meio de manipulação usado pelas elites para controlar aqueles que estariam abaixo dela, acreditando que o controle dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural está nas mãos das elites, que seriam econômica e culturalmente favorecidas. Mas, por outro lado, o autor argumenta que a cultura popular seria também, uma forma de manifestação por meio da qual o “povo”, dominado, teria a possibilidade de articular e fortalecer ideais. Assim, a cultura popular se tornaria um veículo de rebelião contra os grupos dominantes, o que reforça a proposição de Hall (1997, p.152) “a cultura popular é um local de contestação estratégica, de tradições alternativas que reforçam o sentido de reivindicação”.

Por mais de um século o substantivo cultura quando associado ao adjetivo popular, foi representante de grupos sociais ou segmentos menos favorecidos econômica e politicamente, representando o “povo” em contraposição à “elite”, resultando na desvalorização dessa cultura tida como “inferior” e “de menor valor”, cujos reflexos permanecem até os dias de hoje (STOREY, 2009).

Catenacci (2001) lembra que é histórica a discussão sustentada pela contraposição entre duas concepções distintas de cultura popular: tradição x transformação. Tal contraposição, segundo a autora, aparece nos embates travados sobre o tema ao longo do tempo, nas discussões presentes nos estudos de folcloristas, historiadores, sociólogos, antropólogos, etnólogos e outros. Canclini (1989) já defendia a necessidade de pensar em tradição e transformação como complementares:

[...] o termo tradição não implica, necessariamente, uma recusa à mudança, da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições e, portanto, os grupos tradicionais não têm como destino ficar de fora da modernidade (CANCLINI, 1989, p. 239).

Sob essa perspectiva, cultura popular não seria produto, estático, parado no tempo, mas processo, vivo e em transformação, presente no cotidiano e constituindo a história dos grupos sociais que formam a sociedade. São os sujeitos, participantes dos mais diversos contextos sociais, que produzem sua cultura, que inventam e reinventam suas práticas e por meio delas constroem seu patrimônio cultural.

Storey (2009) apresenta uma classificação que vamos chamar de “elementos no universo da cultura popular”. Em sua ideia, a cultura popular pode ser definida como: a) uma cultura que é apreciada por um grande número de pessoas; b) aquilo que sobrou após

a decisão da sociedade dominante sobre o que seria “alta cultura”; c) a cultura de massa, associada à comercialização e ao entretenimento; d) a cultura que se origina do povo, sem imposições; e) a cultura que representa o debate estético atualmente em curso, entre as classes dominante e “inferior” (para não usar aqui o termo dominado).

Para englobar todos esses elementos, adotamos os termos “culturas populares” e “músicas de culturas populares”. Costa (2015, p. 1) explica assim o uso desses termos:

[...] diante das transformações nas concepções da cultura popular, que tangenciam folclore, cultura oral, cultura tradicional e cultura de massa, o emprego da expressão no plural – culturas populares – talvez consiga mais facilmente percebê-la como práticas sociais e processos comunicativos híbridos e complexos que promovem a integração de múltiplos sistemas simbólicos de diversas procedências.

Acreditamos que tal proposição se aproxime mais da convivência e interação das distintas culturas com suas formas de pensar e agir, daí entendermos ser imprescindível para atender as demandas da sociedade contemporânea.

A adoção desses termos considera, portanto, as conceituações diversificadas e historicamente variadas que permeiam a compreensão de cultura popular. Estamos diante de um termo carregado de imprecisões, com definições conceituais diversificadas e historicamente variadas: cultura popular, cultura tradicional, cultura oral, folclore, cultura de massa e tantos outros (STOREY, 2009; COSTA, 2015). A identificação dessas diversas acepções do termo exige conhecimento das transformações que tanto a expressão quanto seus sentidos sofreram ao longo do tempo.

O termo “popular”, atribuído ao trabalho de preservação das tradições pertencentes a determinados grupos sociais, não afetados pela hegemonia das elites, estaria assegurado na permanência das expressões culturais que estão associadas à preservação da memória e da identidade cultural. Tal vertente ganha força nas ações internacionais para preservar o patrimônio cultural, considerando que as “expressões culturais” passaram a fazer parte do escopo de trabalho da UNESCO e, junto delas, todas as demais instituições, globais e locais, que trabalham pela preservação do patrimônio cultural. Em especial, por meio das ações dentro do campo da Educação Patrimonial. A questão é: como esse trabalho vem sendo feito? Sob qual perspectiva de patrimônio cultural e “expressões culturais” ou “culturas populares” estão sendo tratadas? e aí, seremos ainda mais específicos: como estão sendo discutidas e desenvolvidas as

estratégias para o desenvolvimento de práticas voltadas para as “músicas de culturas populares” como patrimônio cultural, numa perspectiva educacional?

O “popular” associado à indústria cultural e à produção e difusão em massa tem a novidade e a compreensão imediata como estratégia e como princípio, alerta Adorno (2000). Na maioria das vezes, sem “perturbar” e sem criar complexidades, oferecendo produtos que necessitam da mínima interpretação e que são alimentados pela disputa de mercado em relação à “novidade”. Como resultado, somos levados aos efeitos da chamada “obsolescência programada” que, por sua vez, cria mecanismos internos que levam ao desgaste e à exigência de novas produções, em crescente velocidade, representando uma lógica que está associada ao consumo acelerado.

Nesse sentido, corroboramos Canclini (1995) e Stoney (2009), quando tratam da associação do termo “popular” à noção de popularidade – em termos de difusão e aceitação – refletido nos altos índices de acesso e/ou venda, relacionado à indústria cultural. Nessa compreensão, a cultura tida como “de massa”, encontra espaços de fortalecimento também com a ascensão dos meios de comunicação contemporâneos, que, por um lado, facilitam o acesso a todo tipo de manifestação cultural, e por outro, abrem um espaço ainda mais potente para difundir a “cultura popular” relacionada ao poder econômico das grandes produtoras. Com isso, a abrangência e os modismos referentes a essa cultura tendem a ser de maior acesso e, como efeito, de maior interesse dos indivíduos. Como defende Caldas (2001), a linha de distinção entre as culturas se torna tênue e o determinante de valor passa a ser o consumo.

Nessa direção, em 2013 o *International Journal of Heritage Studies* dedicou toda uma edição para divulgar os resultados de um projeto de investigação chamado “*Popular music heritage, cultural memory and cultural identity*” (Patrimônio musical popular, memória cultural e identidade cultural). O objetivo desse projeto, que contou com a participação de pesquisadores de diversos países, era “[...] investigar a crescente importância da música popular nas representações contemporâneas da cultura, identidade e patrimônio cultural local e nacional, numa perspectiva comparativa (BRANDELLERO et al. 2014, p.19 – tradução nossa)³⁵. Nesse projeto, o conceito de música popular está associado à estética comercial, identificada pelo modo de mediação de massa, vivido num

³⁵*Examine the increasing importance of popular music in contemporary renderings of cultural identity, and local and national cultural heritage, from a comparative perspective* (BRANDELLERO et al. 2014, p.19).

contexto pós-Segunda Guerra Mundial na Europa. Os autores justificam essa afirmação usando o exemplo do Rock e do Punk nesse contexto, os quais, para muitas pessoas, acabam se tornando um símbolo muito mais potente de identidade e herança cultural do que as representações compreendidas como mais tradicionais (BRANDELLERO et al. 2014).

O estudo sobre patrimônio cultural musical é tido por esses autores como um tema emergente, destacando dois fatores de influência: um relacionado ao fato de que é um campo constituído socialmente por conjuntos de práticas individuais e coletivas; e outro relacionado à diversidade de autores e de discursos sobre música popular como patrimônio, presentes em ambos.

Na área de educação musical, identificamos estudos que há décadas vêm tratando da cultura popular ou da música de cultura popular na escola, nas práticas educativas, que intervêm na atuação e na formação docente (GREEN, 1997, 2001, 2006; DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000; SANDRONI, 2000; ARROYO, 2001; SMALL, 2003; SOUSA, 2015; SOUSA; MONTI, 2016). Porém, a associação ao tema patrimônio cultural e Educação Patrimonial tem-se mostrado um campo emergente e ainda incipiente, como identificamos ao tratar da relação patrimônio cultural e Educação Musical, em tópico anterior.

Sobre o assunto, trazemos a opinião de Alcântara (2012, p. 172) quando diz que assistimos, nas últimas décadas:

[...] a uma crescente atuação dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais sobre a cultura popular através de políticas culturais de fomento, pesquisa, documentação e difusão, contribuindo para a consolidação de um discurso acerca das especificidades deste campo. Neste sentido, discutir o impacto de tais políticas sobre a tradição, as identidades culturais e seus processos de transmissão, dentro de uma perspectiva etnomusicológica e interdisciplinar, é extremamente pertinente.

Reafirmamos a proposição do autor, ampliando-a para a perspectiva das práticas de ensino e aprendizagem musical. Com especial foco, ressaltando a importância de tratar as músicas de culturas populares para além de sua relação com execução de repertório, entendendo que essa relação é, também, cultural e identitária (SANDRONI, 2000; ARROYO, 2001; GREEN, 2006).

Considerando a realidade contemporânea e suas multiplicidades de compreensão sobre o que seja cultura popular, enquanto educadores e educadores musicais,

entendemos que segue urgente a necessidade já levantada em estudos anteriores, de trabalhar em prol da tomada de consciência sobre tal cenário complexo posto em conceitos e identificado nas práticas. Cenário este que, em nosso olhar, pode ser mais bem localizado, analisado e compreendido sob a óptica da Educação Patrimonial contemporânea.

2.2.3. Popular, erudito e folclórico – visíveis fronteiras e valorização distinta

Trazemos à discussão as visíveis fronteiras e distinta valorização existentes entre as chamadas “música erudita”, “música popular” e “música folclórica”. São mais de 40 anos de discussão e busca de estratégias para romper com a existência dessas fronteiras e constata-se que sua diluição tem acontecido a passos lentos. Elas ainda estão presentes nas falas e práticas da academia, às vezes escondidas por detrás de discursos que defendem a música enquanto “única e universal”. Porém, o que se observa é que as representações construídas socialmente sobre o tema reforçam que o espaço, quando dotado de “músicas populares” em todas suas vertentes, de forma majoritária – está associado à prática de um repertório selecionado dentre gêneros mundialmente aceitos pela “elite social/musical”, que atendem a determinados “padrões de qualidade”.

Nessa perspectiva, Queiroz (2017, p. 104) defende uma educação musical intercultural no cenário brasileiro:

[...] é explícita no país a influência dos modelos europeus nos repertórios sinfônicos e nas músicas de concerto em geral que frequentam nossos teatros e nossas instituições de ensino. Da mesma forma, o jazz americano tem fornecido bases importantes para a prática profissional da música popular, fazendo com que métodos concebidos para o ensino desse gênero musical sejam importados como modelos para o ensino institucionalizado da música popular no Brasil.

Num discurso geral, defende-se há décadas a unificação dos conceitos que separam as distintas “músicas”. Talvez até haja uma tentativa de valorizar as culturas musicais e quebrar hierarquias. Sobre isso, levantamos um questionamento entendendo que por mais que exista toda uma linha de estudos em defesa dessa unificação, ao aceitá-la, nos parece necessária a atenção e reflexão sobre um ponto: tirar do discurso escrito ou postulado a diferenciação entre “as músicas” não significa aceitar e incluir todas as práticas musicais de forma igualitária, considerando os distintos contextos socioculturais

nos quais as diferentes “músicas” são produzidas e compartilhadas. O problema é mais profundo, não se resolvendo pela tentativa de fusão conceitual sobre essas “músicas”.

Considerando o campo da Sociologia da Música, identificamos que as práticas musicais são compreendidas como fenômenos que permeiam toda a sociedade (GREEN, 1997; BOZON, 2000; SOUZA, 2014a; 2014b). E como aponta Souza (2014b, p.95) “[...] entender a música como prática social significa compreender que as exigências técnico-musicais estão ligadas às práticas de sociabilidade nos grupos, na família, na escola, na igreja e na comunidade”. Ou seja, há uma questão social que em âmbito maior vai influenciar e reger a existência e níveis de hierarquia entre pessoas, grupos sociais e, também, sobre “músicas”.

Nossa experiência nos autoriza a advertir que ainda existem espaços de formação nos quais, quando tratando de músicas de culturas populares que remetem às produções de grupos sociais locais, essas são tratadas como exóticas e diferentes, limitando-se muitas vezes aos “resgates” etnológicos, e/ou atribuídos à música folclórica como parte de algo que parece estar “fora”, que paramos para estudar e “ver como é”. Depois, volta-se a fazer música dentro dos moldes ocidentais europeus eruditos como sempre fizemos.

Como exemplo, vamos tomar uma prática de criação de arranjo musical de uma classe de música, na qual se usa um canto indígena para elaborar um arranjo a duas ou três vozes, empregando técnicas, elementos e moldes da cultura musical ocidental, europeia, erudita e tonal. Questionamos: que tipo de consciência sobre músicas e culturas indígenas se está construindo quando tomada tal atitude sem a reflexão necessária sobre isso? Não defendemos como errada a atitude de fazer e executar um arranjo nesses moldes. O erro, ao que nos parece, está na atitude de desconsiderar todo um contexto cultural, de tê-lo muitas vezes como inferior ou desprovido de materiais que permitam “evoluir musicalmente” dentro de seu contexto social/musical. Ou seja, o erro está na desconsideração (podendo ser tomada como “desrespeito”) a toda uma cultura que não pode ser reduzida a uma linha melódica com a tentativa de harmonização e, muitas vezes simplificação, para encaixá-la num modelo musical predeterminado. O erro está na supervalorização das culturas europeias eruditas ou norte-americanas e na inferiorização das culturas populares, em especial aquelas localizadas geograficamente no “sul do mundo”. O erro está, ainda, em isolar a música de seu contexto cultural e social amplo, não levando em consideração os signos e significados que lhes são atribuídos, por seus grupos sociais de origem.

2.2.4.A fronteira com o folclore – entre conceitos e fatos

Ainda tratando de cultura popular há a demarcação de outra “fronteira” que consideramos merecedora de atenção e discussão. Trata-se da fronteira com o “folclore”.

Esta investigação não pretende aprofundar estudos sobre o percurso histórico evolutivo do termo “folclore”. Para conhecer como o termo é compreendido em cada um dos países que conformam nosso campo de investigação, sugerimos: a) no Chile, a leitura de material digital intitulado “*Estudios de folclor cultura popular y patrimonio cultural inmaterial (1909-2003)*”, disponível na página da biblioteca nacional do Chile³⁶; b) no Brasil, a leitura de material digital disponível na página do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.³⁷

Como representativo dos elementos relacionados à sabedoria do povo, o termo “folclore” começa a ser mundialmente assumido a partir da segunda metade do século XIX. Durante estes mais de 150 anos, os estudos do folclore passaram por diferentes nuances e mudanças no modo de conceber e organizar suas práticas. Nas últimas décadas essas transformações têm-se intensificado, tendo entre seus fatores de influência tanto o movimento de globalização econômica e cultural, quanto os avanços das tecnologias de informação e comunicação (CATENICI, 2001; BARROS; DANNEMANN, 2002; ALVES, 2010; GUTIERRÉZ, 2017).

Em tal cenário móvel, as políticas mundiais da UNESCO vêm influenciando e sendo influenciadas pelas transformações nas formas de conceber e nominar os elementos e práticas culturais e artísticas representativas da sociedade contemporânea. Dentre esses elementos está o folclore, com suas funções, termos e concepções. Como sinônimo de folclore, outros termos aparecem, seja em documentos legais, projetos, investigações, etc. São termos como: “de tradição popular”, “de cultura popular”, “tradicional”, “de tradição oral”, para citar algumas das formas pelas quais os chamados “elementos de sabedoria popular” têm sido usados como aproximados, ou mesmo como sinônimos de folclore.

Nos documentos das políticas mundiais para educação e cultura, Alves (2010) chama a atenção para a quase exclusão do termo “folclore”. Nesses documentos, em nível conceitual, dada a compreensão contemporânea de folclore, ele parece ter sido integrado ao conceito de “patrimônio cultural imaterial”. O que significa dizer que o folclore e seu

³⁶ Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-348823.html#links> (acesso em 19/12/2019).

³⁷ Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=1 (acesso em 19/12/2019).

conjunto de práticas e concepções, não deixam de existir. Porém, em termos legais, ele passa a ser considerado parte de um universo mais amplo, pelo uso de outras terminologias que o representam, e no qual temas e termos considerados mais abrangentes têm sido postos em evidência, como diversidade cultural e culturas populares.

A omissão do folclore – como terminologia e conceito – nos documentos que regem as políticas mundiais para educação e cultura, segundo Alves (2010), pode ter relação com o desgaste do termo. O autor alerta que, para alguns grupos interessados, seu uso passou a ser entendido como “pejorativo”, sendo suprimido na expressão verbal.

Alguns autores tratam desse uso pejorativo, denominando-o como “folclorismo” (CANEN, 2002; PENNA, 2005). Segundo Penna (2005, p.13), essa visão está associada “ao congelamento e fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a ideia do ‘típico’, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos”. O que não representa, em essência, o movimento existente em torno das ações culturais locais, determinadas como folclóricas. Estas são marcadas por uma atuação dinâmica em suas práticas e essência. Assim, impõe-se questionar: de que forma estamos olhando para o folclore e suas práticas na educação musical escolar e na formação docente? Em oposição à ideia de folclorismo, Canen (2002) indica um caminho possível, no qual as práticas de ensino e aprendizagem precisam ser pautadas na diversidade, pela articulação de estratégias que tenham como centro o diálogo e intercâmbios culturais.

Para tal, devemos ampliar os horizontes, conhecer nosso entorno, interagir com distintas culturas, conhecer práticas musicais diversas e como elas são compreendidas e classificadas em cada grupo social. Além disso, atentar aos processos de mudança, considerando as políticas e ações públicas, sejam elas nacionais ou mundiais.

Alves (2010, p. 556) nos traz uma reflexão sobre os processos de mudança que ocorrem em torno das questões políticas e ideológicas, mostrando que nesses processos,

[...] as pressões políticas ganharam legitimidade global e categorias que sintetizam valores coletivos – como cultura tradicional e popular, patrimônio cultural imaterial e diversidade cultural – converteram-se em dispositivos jurídicos internacionais, com força de lei e densidade ético-moral. Em uma palavra, a cristalização dos valores que essas categorias expressam e sua respectiva oficialização no âmbito do direito internacional dependeram de um conjunto de lutas político-culturais, que desencadearam verdadeiras guerras simbólicas.

Já Tamaso (2006) sugere que as mudanças ou aproximações terminológicas e conceituais estariam relacionadas ao campo epistemológico e não aos objetos em si. Segundo a autora,

[...] transforma-se o modo como se olha para o objeto. Manifestações culturais (danças, músicas, poesia, crença, expressões, técnicas, etc.), olhadas por folcloristas são “folclore”, “fato folclórico”, “manifestação folclórica”. Aos olhos dos antropólogos, são cultura e/ou cultura popular. Atualmente a tendência de ambos é de percebê-los como patrimônio; ao menos pelo fato de que, ao serem potencialmente bens patrimoniais, ampliam as possibilidades profissionais de ambos (TAMASO, 2006,11).

Na prática, parece haver conflitos que, em nossa avaliação, precisam ser identificados e discutidos nos processos de formação docente. Nesse processo, cabe questionar: Quais são nossos objetos reais de estudo? O que leva às mudanças terminológicas e conceituais nas políticas públicas? Como estudar e avaliar tais mudanças? Elas acontecem por desgaste semântico, ou interesses de grupos específicos? Como lidar com os conflitos estabelecidos entre os campos e grupos que tratam de maneira diferenciada os mesmos elementos? São questionamentos que, em nossa compreensão, precisam compor o escopo das discussões nos espaços de formação, inicial e continuada dos professores de música.

Ao analisar as discussões em torno do tema, identificamos que está em curso um processo de transição no que lhe diz respeito. Talvez, com o passar do tempo, novas terminologias comecem a ser adotadas, e o termo folclore venha a ser completamente absorvido. Talvez, a força histórica e representativa que ele carrega não permita essa absorção. Independente disso, enquanto formadores, nossa atenção precisa estar nas relações e nas formas como os objetos de estudo se integram, entre práticas, políticas e interesses.

Assim, ao pensar numa prática alinhada à ideia de Tamaso (2006) e aos princípios apontados pelo campo da Educação Patrimonial, conforme já se viu aqui, nossa função como professores de música seria de promover a reflexão sobre músicas em culturas diversas. O ato de tocar, cantar, dançar seria consequência da atribuição de sentido construída de forma coletiva no grupo com o qual atuamos diariamente, no contexto das universidades, em cursos de formação e, como consequência, nas escolas.

2.3. Comunidades globais de educação musical – internacionalização e globalização com olhares para as diversidades

Partimos da compreensão de que a música, em todas as suas formas de relação, está no centro das culturas e participa de nosso cotidiano. A música é evidenciada na centralidade do movimento de desterritorialização, como efeito da globalização e da internacionalização.

A compreensão sobre internacionalização e globalização adotadas nesta investigação se fundamenta em Kertz-Welzel (2018). Para esta autora, ambas estão presentes em nossas vidas de forma tão arraigada que vêm moldando nossa maneira de ser e agir diante do mundo, de forma que quase não as percebemos mais. Concordamos com essa autora quando argumenta sobre a necessidade de promover o desenvolvimento de uma comunidade global que reconheça a diversidade de práticas e pesquisas na Educação Musical num contexto mundial, cenário do qual esta investigação faz parte.

Não são ideias novas, como argumenta a citada autora, mas são ideias que representam o desejo ainda contemporâneo da área de Educação Musical de reconectar ou de ampliar as conexões de suas práticas com a sociedade. Para ela, enquanto educadores musicais, já somos partícipes de uma comunidade global de educação musical. Porém, há que se criar maiores conexões com a sociedade em âmbito local e global. E as formas pelas quais as relações se constroem são diversificadas e estão na essência da construção teórica de cada área.

Kertz-Welzel (2018) defende que cada campo de conhecimento específico deve buscar estratégias, adequando as formas de pensar e atuar nos seus objetos de estudo, com vistas a suprir as necessidades iminentes. Ou seja, é responsabilidade das áreas de conhecimento construir fundamentos e bases teóricas que venham a dar suporte à sua atuação para atender às mudanças, seja dos próprios objetos, nos ambientes, seja na relação dos sujeitos com os objetos, permitindo que os processos de globalização e, também, da internacionalização contribuam para uma Educação Musical mais conectada com as distintas realidades e necessidades do mundo contemporâneo, mormente ao tratar da constituição de seu patrimônio cultural.

Para isso, a autora parte dos seguintes questionamentos: qual o tipo de comunidade global de educação musical queremos construir? Quais são as bases conceituais que consideramos necessárias para constituir comunidades globais de educação musical culturalmente sensíveis?

A ideia de comunidade “culturalmente sensível” se fundamenta na construção de identidades – locais e globais – com olhares para a diversidade e a inclusão cultural, contribuindo assim na transformação de indivíduos e sociedades, pela implantação de ideias de justiça social e equidade.

Neste sentido, Nzewi (2012) afirma que a diversidade dentro de um processo de globalização tem um papel que considera “humanitário supremo”. Em suas palavras,

[...] a percepção das diversidades deve compreender e nutrir as manifestações peculiares supra estruturais dos mesmos ideais humano-culturais adjacentes e não prescrever diferentes humanidades. Essa mentalidade engendraria mútuos enriquecimentos interculturais (NZEWI, 2012, p. 83)

Os elementos que compõem a estrutura do aparato teórico conceitual proposto por Kertz-Welzel (2018) vão nesta direção, tendo como princípio a ideia de entender, avaliar e moldar a globalização da educação musical, por meio de estratégias de aproximação, conhecimento, experiência e desenvolvimento de pesquisas em contextos de internacionalização.

A autora defende a necessidade de buscar soluções inteligentes e flexíveis, que reconheçam as diferenças em termos internacionais, que considerem ideias de várias tradições educacionais e filosóficas, o que demanda: educadores e acadêmicos ativos e familiarizados com as políticas, e pesquisas para comprovar o significado da educação musical e da música, enfatizando as formas pelas quais a música e a educação musical têm impactado a vida das pessoas, podendo esta última ser importante tema de pesquisa.

Kertz-Welzel (2018) segue na direção das políticas da UNESCO e sua abordagem humanística da educação, que está na linha de pensamento e ação voltada aos direitos humanos. Para ela, conhecer distintas visões de educação musical pode contribuir para uma educação mais humanizada, uma vez que permite olhar para um mesmo objeto sob perspectivas distintas. Nesse sentido, a tarefa da educação musical global é indicar o valor da diversidade e da internacionalização nas sociedades modernas, dentro da estrutura dos direitos humanos e objetivando a implementação de justiça social, igualdade e inclusão. Assim, integrar realidades e realizar intercâmbios igualitários são caminhos também importantes nesse processo.

Entrando na definição de internacionalização, Kertz-Welzel (2018) apoia-se na ideia de conexão entre países e suas instituições, em geral voltadas ao ensino superior e/ou centros de pesquisa de diferentes ordens. No campo da educação, indica a expansão

das fronteiras nacionais no que se refere ao compartilhamento de práticas, experiências e pesquisas. Assim, como afirma Kertz-Welzel (2018), a internacionalização rompe as fronteiras, indicando que a educação ultrapassa as fronteiras nacionais.

Segundo a autora, a internacionalização pode servir de caminho para concretizar a integração de dimensões diversas (dentre as quais estão as dimensões políticas, sociais e culturais) pela adoção de estratégias que visam a conectar instituições, pessoas e culturas, sinalizando um esforço transnacional em busca de aprendizagem mútua e parcerias. Sejam elas de pesquisa, ensino ou projetos diversos de extensão universitárias. Ou seja, é necessário, ao mesmo tempo, integrar contextos de interação local – que já são dotados de experiências diversificadas, desde as locais às mais globalizadas – com as experiências advindas de comunidades globais, envolvendo ações práticas e investigativas que estejam conectadas e atentas à necessidade da criação do que a autora chama de comunidades globais de educação musical culturalmente sensíveis (KERTZ-WELZEL, 2018).

No campo da Educação Musical a ISME (*Internacional Society for Music Educacion*) seria um desses organismos, com o papel de congregar demandas e conhecimentos construídos, servindo como ponto de encontro e centralidade. Nesse aspecto, Kertz-Welzel (2018) defende o desenvolvimento de estudos em âmbito internacional, como forma de conhecer distintos contextos de educação musical, em especial quando relacionados aos estudos de realidades ainda pouco pesquisadas.

Ao tratar desse tema, a autora se refere em especial à atenção que entende necessária aos tipos de conhecimento que são valorizados ou marginalizados quando se trata de comunidade internacional, cuidando ainda para que as trocas e os intercâmbios sejam considerados de maneira igualitária, descartando a hegemonia até então presente em relação às pesquisas desenvolvidas em países europeus ou norte-americanos. Ela defende a criação de mais pesquisas, alertando para a necessidade de abertura mundial e maior atenção à descentralização das pesquisas do chamado Hemisfério Norte.

Conceitualmente, Kertz-Welzel (2018) elenca três elementos que considera necessários para que a internacionalização se efetive no campo na Educação Musical: a) construir políticas internacionais de educação musical; b) dirigir olhares para a construção de ambientes de aprendizagem musical globais; c) atentar para a construção de um “ser global”. Global no sentido de transitar pelos universos musicais e culturais, compreendendo tanto seu papel, quanto o significado de cada uma das experiências vividas e observadas.

Como parte das discussões que consideramos nesta investigação está o papel das comunidades de educação musical global diante das proposições sobre as mudanças necessárias na educação promovidas na UNESCO, em especial aquelas voltadas para discutir a não mercantilização da educação e cultura. Concordamos com Kertz-Welzel (2018) quando diz que essa participação seria mais bem demarcada se tivéssemos mais fortemente constituída uma comunidade global de educação musical e, com ela, atentando para uma participação política mais efetiva e para as demandas do mundo, com olhares sensíveis para a diversidade de culturas da sociedade atual.

Em paralelo à internacionalização, está a globalização, que compreendemos como um fenômeno impulsionado por fatores econômicos, mas com fortes consequências sociais e culturais (UNESCO, 2012). Conforme aponta Jodelet (2017, p. 485),

[...] A globalização e [com ela] as novas tecnologias de comunicação permitiram uma abertura para as músicas do mundo, que faz também da música uma experiência de outras partes. O valor simbólico dos gêneros, dos estilos e das formas, que demandam aprendizagens culturais, fazem dela um meio de identificação dos grupos e de manifestação e pertença social ou cultural.

Observamos uma aparente quebra de fronteiras, aparentemente ocasionada pelos avanços tecnológicos ligados aos meios de produção diversos, como indústria e comércio, além das facilidades no acesso à informação, entre outros. Como um dos resultados, a integração de comunidades, que passam a estar conectadas por novas “[...] combinações de espaço - tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado” (HALL, 2000, p. 75).

Na perspectiva da Educação Musical, Kertz-Welzel (2018) traz à discussão a ideia de que as experiências cotidianas geradas pelo acesso fácil a informação e conexões diversas, entra em oposição aos grandes eventos mundiais voltados para a exploração de recursos naturais, guerras e perda de territórios, entre outros, levando-nos a uma dualidade, entre aceitar e rejeitar os processos relacionados à globalização.

Sob a perspectiva dos estudos culturais, Boaventura de Sousa Santos alerta para a complexidade presente na relação de dualidade tratada por Kertz-Welzel (2018), compreendendo a globalização como:

[...] um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado Nacional e redescoberta da sociedade civil ao

aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (SANTOS, 2002, p. 11).

Na mesma obra, o autor defende a existência de dois tipos básicos de globalização: a globalização hegemônica/neoliberal, associada ao desenvolvimento econômico com ênfase nas questões mercadológicas, o que acabou por aumentar a distância entre o poder aquisitivo de pobres e ricos. E a globalização contra-hegemônica – na qual ele responsabiliza as instâncias educativas por assumir o compromisso de lutar por esta globalização – que está associada ao que ele chamou de “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2002).

Também sob a perspectiva dos estudos culturais, Stuart Hall indica a relação entre local e global em processos de interconexão e homogeneização, o que leva ao envolvimento de comunidades de todos os cantos do mundo, em realidade e experiências, voltando-se para a mercantilização das culturas e, também, da etnia e da alteridade. O autor argumenta que:

Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Há juntamente com o impacto “global”, um novo interesse pelo “local”. A globalização [...] na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acertado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local” (HALL, 2005, p. 77).

No mesmo tema, Castro (2008) trata do processo de valorização financeira dos bens simbólicos e culturais que passa a ser comandado pelos meios de comunicação e informação financiados, em especial, pela indústria do turismo que vê no ressurgimento das regionalidades um “nicho de mercado” até então pouco explorado. Pode-se dizer que seria a globalização do “local” via mercantilização, em especial, das culturas populares e, junto delas, “as músicas”. No campo de estudos da Educação Patrimonial, os patrimônios circundantes nesses espaços têm sido classificados como “patrimônios interessados”, dado o enfoque em sua valorização comercial.

A proposição apresentada por Kertz-Welzel (2018) sobre o modo como a globalização precisa ser encarada e absorvida é corroborado também por Santos (2002), quando sugere a reconstrução do conceito de globalização, pela luta contra o

monoculturalismo autoritário, que desfavorece a coexistência de culturas ou que mercantiliza as culturas locais em especial, aquelas tidas como “exóticas”.

Em Santos (2002) e Kertz-Welzel (2018) identificamos a proposta de uma globalização que considere em seus processos a luta pelo espaço para as minorias sociais, o que significa permitir, valorizar e ter em conta significativa a presença de todo o tipo de cultura, todos os sujeitos e toda forma de pensar, por mais distinta que possa parecer.

Nesse sentido, Kertz-Welzel (2018) volta a atenção para a “globalização” relacionando-a à ideia de criação de comunidade mundial, associada à construção de identidades, locais e globais, que estão em constante processo de mudança e, por isso, em busca constante de sua identidade. Tal concepção vai ao encontro, também, da forma como é compreendida a Educação Patrimonial enquanto campo de estudos sobre patrimônio cultural.

Além disso, está o movimento de fortalecimento pelo conhecimento do outro. Também, o movimento de troca, de levar do outro, mas deixar de si mesmo, de sua cultura. Ou seja, construir aproximações físicas, estabelecer relações de proximidade pelo interesse do/no outro. Em um mundo cada vez mais conectado pelos processos de globalização e internacionalização, cabe-nos buscar (ou construir) caminhos que nos permitam usar da melhor maneira tais ferramentas, sensibilizando-nos culturalmente e ao outro, promovendo espaços de discussão e ação sobre as diversidades.

Para a autora, é parte desse processo o trabalho em prol da construção de uma mentalidade internacional apoiada na valorização dos sentimentos de pertença por diferentes locais geográficos e diferentes comunidades, como possibilidade para a promover o sentido de unidade e a compreensão intercultural, colocando em valor a diversidade e a inclusão cultural, pela atribuição do sentimento de pertença. A autora entende que, nesse cenário, as diferenças passam a ser compreendidas como enriquecimento.

Tratando do contexto latino-americano, Souza (2007) afirmava que assistíamos “a uma proliferação de debates sobre cultura e diversidade” (p.19). Passados 13 anos, esses debates parecem ainda ser “novidade”, mormente nos espaços escolares. E nosso objetivo enquanto educadores segue orientado no sentido de “refinar esses conceitos, participar das discussões contemporâneas e entender os sentidos que diversidade e cultura adquirem no campo da música pode ajudar-nos a identificar nossos desafios” (p. 19).

Assim, identificamos que a constituição de comunidades de educação musical globais e culturalmente sensíveis não é uma busca recente. Trata-se de uma caminhada

intensa de todo um campo de estudos que, passo a passo, vem somando esforços rumo a esse objetivo.

Um ponto importante está em reafirmar o compromisso citado por Souza (2007), de “adequar nossas representações e práticas pedagógico-musicais coerentes com o nosso papel social” (p.19), especialmente ao tratar de América Latina e seu contexto de diversidades de práticas musicais e modos distintos de pensar e fazer educação musical. Concordamos com a autora quando afirma que o contexto latino-americano “é constituído por diversas realidades musicais, e o diálogo entre elas precisa ser estimulado, promovido e sustentado” (p. 18). A diversidade torna-se a norma e não um simples fenômeno de conjuntura. Portanto,

[...] é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância. A música, por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos e, assim, nos comunicar com os outros (SOUZA, 2007, p. 19).

Vale dizer: tratar de comunidades globais exige pensar em estratégias de aproximação, conhecimento, experiência e desenvolvimento de pesquisas, abordando um contexto de internacionalização que considere conhecer novas e distintas realidades, que nos permita abrir olhares para as relações que são estabelecidas com a música e com a cultura, entender códigos culturais que são específicos, e vivê-los. A partir dessas vivências é que se constitui um movimento de sensibilização.

E esse foi o contexto de realização da presente investigação, um projeto maior de internacionalização, desenvolvido em contextos latino-americanos, no qual foi possível viabilizar ações diversas nesse sentido; algumas já concretizadas e outras em via de implantação para projetos futuros, já com o aporte dos resultados desta investigação.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS

É fato que a escola se constitui como espaço de articulação de conhecimentos e princípios, pertencendo à base fundamental na qual construímos e buscamos compreender nossas culturas e patrimônios. A relação que estabelecemos nesta investigação entre a escola de Educação Básica e a Educação Patrimonial está em nosso olhar para a formação docente em música. Por isso, buscamos na Teoria das Representações Sociais (TRS) o suporte necessário para identificar as representações sociais dos professores sobre patrimônio cultural e músicas de culturas populares na escola. Entendemos que os princípios de base da TRS estão em consonância com nosso objeto de estudo, porquanto se trata de uma Teoria que centra seu olhar na construção dos saberes sociais e em sua transformação em diferentes contextos, focando, em especial, os saberes produzidos na vida cotidiana, como ensina Jovchelovitch (2011).

Esta seção é dedicada a apresentar a TRS, conforme os princípios seguidos nesta investigação. Está organizada em quatro subseções: nas três primeiras, são apresentados os princípios básicos da Teoria e os pressupostos utilizados para subsidiar a compreensão e análise de nosso objeto de estudo. Na última subseção, apresentamos uma revisão de literatura sobre investigações na área de Educação Musical que utilizam a TRS como fundamento teórico.

3.1. A Teoria das Representações Sociais - princípios e fundamentos

A TRS foi proposta na França por Serge Moscovici em 1961, na obra intitulada *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*, resultado de sua tese. Nela, Moscovici usou pela primeira vez o termo “representação social”. A segunda edição dessa obra foi publicada em 1976, com adaptações que a tornaram mais acessível, em versão mais objetiva e compacta, diferente da primeira, que apresentava uma linguagem mais acadêmica e de leitura mais complexa, consistindo quase no texto completo de sua tese de doutorado.

Para tratar das representações sociais, Moscovici busca em Durkheim o conceito de “representações coletivas”, para o qual o termo designava o coletivo das “produções mentais sociais” (JODELET, 2017; ALVES-MAZZOTI, 2007). De acordo com o próprio Moscovici, as representações coletivas em Durkheim abrangiam uma cadeia completa de

formas intelectuais que incluía ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc. Qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que ocorresse dentro de uma comunidade, estaria incluído. Porém, o autor compartilha o pensamento de que:

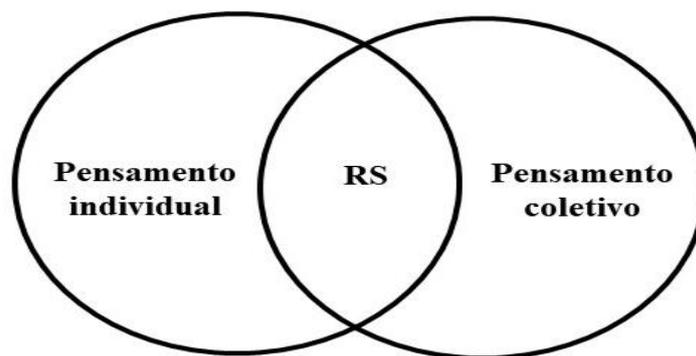
[...] a intuição, assim como a experiência, sugere que é impossível cobrir um raio de conhecimento e crenças tão amplos. Conhecimento e crença são, em primeiro lugar, demasiado heterogêneos e, além disso, não podem ser definidos por algumas poucas características gerais (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Tal visão de Moscovici representaria um sério problema, pois na tentativa de abarcar a compreensão de tudo, poder-se-ia perder elementos que são importantes, chegando a representar uma perda do todo, pela heterogeneidade dos elementos envolvidos, que dificilmente poderiam ser analisados sob o mesmo aspecto, com o mesmo olhar. Assim, para Jodelet (2017, p. 81),

[...] a consideração da evolução das sociedades e das dimensões linguísticas, semânticas e pragmáticas dos processos sociais levou Moscovici a afastar-se das proposições de Durkheim, sem, contudo, negar suas contribuições, particularmente a função simbólica conferida às representações, que asseguram o vínculo social, traduzem e mantêm a ordem social.

Além disso, Durkheim compreendia pensamento individual de forma separada de pensamento coletivo, compreendendo o primeiro como parte do campo de estudo da Psicologia e o segundo no campo de estudos da Sociologia. Com a TRS, Moscovici propõe a interação entre pensamento individual e pensamento coletivo, compreendendo que ambos formam parte da constituição das representações sociais, como ilustra a Figura 12.

Figura 12 - Composição de formas de pensamento nas RS



Fonte: Elaborada pela autora com base em Jodelet (2017).

Além das contribuições de Durkheim, o desenvolvimento da TRS proposta por Moscovici apoiou-se também noutros teóricos, como citam Coutinho e Yaegashi (2017). Em Piaget, o autor encontrou o sentido de ideia teórica para a representação. Já em Lévy-Bruhl e Vygotsky, Moscovici se apoiou na coexistência de representações. Em Freud, ele encontrou os recursos necessários para a compreensão de que “[...] a representação é a reprodução mental de outra coisa: pessoa, objeto, acontecimento material ou psíquico, ideia, etc.” (COUTINHO e YAEGASHI, 2017, p. 231).

A definição de representações sociais é tarefa complexa e talvez ineficiente, porquanto o próprio Moscovici, por decisão consciente, acreditava que a definição de representações sociais em conceitos fechados poderia limitar sua compreensão e abrangência. De forma ampla, em Moscovici (2015, p. 30) a TRS parte do pressuposto de que: a) “[...] os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos; e b) compreender consiste em processar informações”. E prossegue, defendendo que:

[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente (MOSCOVICI, 2015, p. 30).

As representações sociais seriam, então, a forma pela qual os indivíduos compreendem e explicam a realidade, tendo como estudo os saberes produzidos no cotidiano da sociedade, considerados saberes sociais. Tal pensamento é corroborado por Jodelet (2001, p.22), quando afirma que as representações sociais podem ser compreendidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma

realidade comum a um conjunto social”. Ou ainda, que podem ser compreendidas como sistemas de interpretação da realidade em relação à forma de organizar e conduzir nossa relação com o mundo e com o outro, interferindo na difusão e na assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, e ainda na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2001).

Para Moscovici (1981), a Sociologia considerava as representações como “dados”, como entidades explanatórias irreduzíveis pela análise. As representações eram vistas como intervenientes na sociedade, mas nenhuma atenção era dada à sua estrutura, nem à sua dinâmica interna. O campo da Psicologia Social (que compreende os estudos de representações sociais), ao contrário, está voltado exatamente para esses fatos. Como vimos, do ponto de vista de Durkheim, as "representações coletivas" articulam uma vasta classe de formas intelectuais, incluindo ciência, religião, mitos, categorias de espaço e tempo, etc. Moscovici (1981) defende que não é possível articular uma tão vasta classe de conhecimento e crenças, tanto por causa de sua heterogeneidade quanto por causa da impossibilidade de defini-las através de umas poucas características. Por isso é preciso adicionar duas modificações importantes.

Por um lado, as RS precisam ser compreendidas como uma forma particular de adquirir conhecimento e comunicar o conhecimento já adquirido. Para Moscovici, as representações sociais surgem da necessidade existente em indivíduos e grupos sociais de se comunicarem, de que o conhecimento social circule e seja comunicado entre os seus membros para manter a homeostase, o equilíbrio. Para que as pessoas possam comunicar-se, devem ajustar-se umas às outras. Se não for assim, significa que estão lidando com diferentes representações e, portanto, não podem conhecer a mensagem, nem saber como é codificada, sendo impossível comunicar-se utilizando um código meramente individual. Não há representação individual que tenha forma ou estabilidade e nenhuma conduz ao consenso. Somente a circulação das opiniões e pressões do grupo produz a difusão e a comunalidade necessárias para que as representações tomem forma e se estruturem. Conseguido isso, a comunicação entre os indivíduos é possível e pode ocorrer regularmente.

Por outro lado, a segunda modificação a que Moscovici (1981) se refere está no caráter estático das representações coletivas de Durkheim. Para o autor, Durkheim deve muito às tradições aristotélica e kantiana e assim, considerou que as representações coletivas assumem a função de concentração e estabilização de conjuntos de palavras ou

ideias, como se elas estivessem lidando com camadas estagnadas de ar, na atmosfera da sociedade. Moscovici afirma ainda que, embora essa concepção não seja totalmente enganadora, ela não é mais adequada para a contemporaneidade caracterizada por uma plasticidade e um caráter móvel e circulatório. As representações sociais de Moscovici estão adaptadas à sociedade presente, ao nosso solo político, científico e humano, onde o tempo é muito curto para permitir sedimentação própria e para criar tradições. Para ele, os sistemas unificadores da sociedade contemporânea (ciência, religião, ideologia, ou estado) estão se tornando, cada vez mais, mutuamente incompatíveis.

As comunicações de massa aceleraram essa tendência e aumentaram a necessidade de reconstrução do "senso comum", da soma de conhecimentos que constituem o *substratum* de imagens e significados, sem os quais nenhuma coletividade pode operar (MOSCOVICI, 1981).

Dessa forma, enquanto as representações coletivas de Durkheim representam uma classe geral de conhecimento e crenças (ciência, mitos, religião etc.), para Moscovici as representações sociais constituem um fenômeno mais complexo, que é considerado essencial para compreender a cognição social. As representações sociais são fenômenos que estão ligados com uma forma especial de adquirir e comunicar conhecimento, uma forma que cria realidades e senso comum (MOSCOVICI, 1981).

Os estudos de Moscovici foram seguidos, ampliados, adaptados pela proposição de distintas perspectivas, construídas com o auxílio do trabalho de colaboradores. Estes foram (e continuam sendo) essenciais para o desenvolvimento da teoria principal, de suas abordagens variadas e para o desenvolvimento de subteorias, como é o caso da Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric, em 1976, utilizada em nossa investigação. Dentre os principais colaboradores citamos alguns: Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Jean Claude Abric, Alda Judith Alves-Mazzotti, Claude Flament, Willem Doise, Robert Farr, Pièrre Vergès, Wolfgang Wagner, Michel-Louis Rouquette e Pascal Moliner, dentre outros que contribuíram para os avanços da TRS.

Em âmbito geral, destacam-se as contribuições de Jodelet (1984, 1989, 2001, 2004, 2005, 2009, 2011, 2014, 2015, 2017), Jovchelovitch (1998, 2004, 2011, 2013), Abric (1976, 1998, 2001a, 2001b), Sá (1993, 1996, 1998, 2000, 2015), Alves-Mazzotti (2002, 2003, 2007, 2008) e outros.

Alguns desses autores se destacam pela movimentação da TRS no campo da Educação, como Gilly (2001), focando nos processos educativos voltados especialmente

para a escola e para a formação. Alves-Mazzoti (2008) fala das contribuições e viabilidades de uso da TRS nas pesquisas em Educação, afirmando que, devido às:

[...] relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Trata-se de uma teoria que ao longo de sua existência tem-se validado como multidisciplinar, ampla e aberta a distintas abordagens e subteorias que possibilitem o estudo das representações sociais de objetos diversos, atendendo a distintos campos de conhecimento. Ou seja, como lembra Doise (1993, p.161), a TRS “[...] não é somente heurísticamente útil para analisar complexos fenômenos sociais, mas também capaz de reorganizar teoricamente tradicionais campos de estudo na Psicologia Social”. Acrescenta-se a esse diversos outros campos aos quais a TRS tem servido, porque Moscovici propõe uma teoria “generosa”, com conceitos bem definidos em termos de estrutura fundamental geral e abertos a novas possibilidades teóricas.

Assim sendo, adquire característica multidisciplinar e pode ser compreendida como uma grande teoria. Pesquisadores da área (DOISE, 1993; JOVCHELOVICK, 1994; JODELET, 2011; 2017) defendem que ela pode ser compreendida como uma espécie de guarda-chuva teórico, que abriga princípios comuns, como já se viu aqui, mas que está aberto ao surgimento de distintas escolas, ou abordagens, criadas de forma a sustentar objetos e campos diversificados.

Na tentativa de balizar o desenvolvimento dos estudos das Representações Sociais em uma espécie de “ordenação teórica do campo”, Jodelet, em obra lançada em 2015 e publicada no Brasil em 2017, intitulada “Representações Sociais e mundos de vida”, aponta a diferenciação recente de três grandes áreas de pesquisa em Representações Sociais, nas quais as distintas vertentes da teoria podem estar, de alguma forma, incluídas. Nas palavras da autora, a primeira dessas vertentes é

[...] uma área que se aproxima especificamente da difusão dos conhecimentos e da vulgarização científica no campo social (ACKERMANN; ZYGOURIS, 1966; BARBICHON, 1972; ROQUEPLO, 1974) e no campo educativo (GILLY, 1980) (JODELET, 2017, p. 38).

Assim, assume uma tendência a se tornar autônoma em suas problemáticas e métodos, de acordo com a autora.

A segunda área é apontada pela autora como a que trata de questões clássicas da Psicologia Social: cognição, conflito e negociação, relações interpessoais e intergrupais etc., integrando a noção de representação social como variável intermediária ou independente. Ela tem importante contribuição à possibilidade de intervir em “[...] processos de interação social e de modelos culturais na elaboração das representações” (JODELET, 2017, p. 38).

A terceira se configura como uma área mais ampla, porém menos estruturada; lida com representações que são identificadas e colhidas de formações discursivas diversas, em contextos sociais reais, ou em grupos sociais circunscritos dentro de uma estrutura social predefinida. A autora complementa afirmando que nessa área,

[...] os estudos focam-se na relação dos objetos socialmente relevantes, sempre situados no centro de conflitos de ideias e valores e partir dos quais os diferentes grupos sociais são levados a definir seus contornos e particularidades (JODELET, 2017, p. 38).

Apesar de dedicar seus estudos mais amplamente à terceira área, na mesma obra Jodelet cita características e reflexões que são gerais, em relação ao desenvolvimento das três áreas apresentadas. Ela entende que há consenso

[...] quanto à pertinência social e cultural dos fenômenos simbólicos que a noção permite identificar e estudar; quanto à sua estrutura: conjunto complexo e ordenado compreendendo elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões, imagens, atitudes, etc.; quanto ao processo de sua constituição como modalidades de conhecimentos [...] (JODELET, 2017, p. 39).

Em conferência proferida no Brasil em 2011, Jodelet fala do surgimento das distintas escolas, que são caracterizadas pelos modelos teóricos e metodologias seguidas. Dentre elas, Jodelet (2011, p. 21) fala de pelo menos quatro, das quais duas historicamente reconhecidas, “[...] a de Aix-en-Provence e a de Genebra, que se diferenciam como ‘estruturalista’ e ‘sociogenética’ da perspectiva ‘processual’ mais clássica correspondente às orientações delineadas por Moscovici”.

A escola de Aix-en-Provence ou escola do Midi está associada à abordagem estruturalista das Representações Sociais. Seus principais nomes são: Jean Claude Abric, Pierre Vergès e Claude Flament. É a essa abordagem que está associada a TNC das

Representações Sociais, aqui utilizada. Por fazer parte do escopo teórico desta pesquisa, será abordada com maior profundidade na próxima subseção (3.2).

A Escola de Genebra é associada à abordagem societal/genética. Seu principal nome é Willem Doise. Segundo Almeida (2009a), essa Escola centra-se numa perspectiva mais sociológica das representações sociais, colocando o indivíduo como fonte das variações das representações. Jodelet (2011) esclarece que essa escola tem uma preocupação com o estudo da gênese sociocognitiva das representações sociais, utilizando o modelo criado por Doise, que propõe quatro níveis: individual, intergrupala, social e ideológico para analisar os processos psicossociais.

Centrando-se num sistema de crenças compartilhadas sobre a organização e o funcionamento cognitivos, seu objetivo é de

[...] conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais) (ALMEIDA, 2009a, p. 719).

É também chamada de abordagem genética, porque, segundo Kopelke (2017, p. 93), “[...] se preocupa em estudar a gênese e o processo de evolução das representações sociais”.

Essas duas escolas foram consideradas como divergentes por algum tempo. “Mas nos últimos anos foram encontrados pontos de convergência favorecendo novas pesquisas que juntam as duas perspectivas no estudo de representações sociais” (JODELET, 2011, p. 21).

Uma terceira escola apontada por Jodelet (2017) surge nos últimos anos, com a contribuição de autores como R. Farr, G. Duveen, I. Markova, S. Jovchelovitch, M. Bauer, G. Gaskell e a colaboração de novos pesquisadores. Essa escola começa a ser chamada de escola anglo-saxã ou *London School of Economics*. Sua característica principal está na formação de um quadro conceitual baseado na análise de discurso, na dialogicidade e na narrativa.

Quando de sua conferência no Brasil em 2011, Jodelet destaca, ainda, o surgimento de uma quarta escola, que seria chamada de *escola de Paris*, formada pelos pesquisadores egressos da *École des Hautes Études em Sciences Sociales –EHESS*. Sua principal característica era a adoção de uma perspectiva simbólica e antropológica,

aproximando-se das ciências sociais e usando intensamente os métodos qualitativos de investigação, como cita Kopelke (2017). Para Jodelet (2011, p. 21), na ocasião, no ano de 2011, a criação dessa escola estaria mais associada a “[...] um desejo de diferenciação e de ‘ecumenismo científico’ prevalente em pesquisadores que buscam uma aproximação mais abrangente dos fenômenos representacionais”.

Em nossa investigação, considerando o objeto pesquisado e a necessidade dos dados, optamos por utilizar elementos teóricos que estão presentes em duas dessas escolas. Seguimos a abordagem estrutural por meio do uso da Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean Claude Abric em 1976, articulada à perspectiva da representação social enquanto pensamento social, proposta por Jodelet (2017), que serão apresentadas em subseções separadas, na sequência.

3.2. A abordagem estrutural e a Teoria do Núcleo Central

A abordagem estrutural foi inaugurada por estudiosos da Escola de Aix-en-Provence – Grupo do Midi, que propuseram a realização de estudos que permitiram conhecer a estrutura de uma representação social. Para isso, fundamentaram-se em pesquisas experimentais com proposições metodológicas diversas, que foram, com o passar dos anos, elaboradas e ressignificadas (MOLINER, 1994; ABRIC, 2001).

Tal abordagem estabelece uma representação social como estrutura organizacional que contempla diferentes dimensões (ABRIC, 1994; FLAMENT, 1994; ROUQUETTE e RATEAU, 1998). Nela, dependendo do contexto de ação e análise, a representação pode ativar elementos mais ou menos afetivos, de modo mais ou menos funcional (HUMBERTO; CAMPOS; ROUQUETTE, 2003).

Em 1976, inspirando-se em F. Heider e S. Asch (ambos do campo da Psicologia Social norte-americana), “[...] quando da organização centralizada dos fenômenos de atribuição e de formação de impressões” (SÁ, 1996, p. 20), Jean Claude Abric inaugura a Teoria do Núcleo Central, da qual os sistemas central e periférico fazem parte.

Conforme apresentada por Sá (1996), essa teoria surge com o objetivo de buscar resoluções para um problema tido como central, ou seja, as representações sociais apresentam características que são amplamente constatadas e, ao mesmo tempo, aparentemente contraditórias. O autor cita Abric para interpor tais contradições: “As representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” e “as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças

interindividuais” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 77-78). A solução proposta por Abric a esse problema foi assumir que são características próprias que estão na formação da estrutura e no modo de funcionamento das representações sociais. Tal estrutura é compreendida por ele como unitária e formada por dois sistemas diferentes, que ele chamou de sistema central e sistema periférico (SÁ, 1996; ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Em Abric (2001), na abordagem estrutural os elementos que compõem as representações (ideias, conceitos, informações, crenças, opiniões e atitudes, noções, etc.) são organizados numa estrutura de conhecimento que ordena esses elementos hierarquicamente em torno desses dois sistemas, utilizando uma lógica natural, diferenciando-se por sua natureza e função relativas às representações, permitindo a identificação das representações sociais segundo sua estrutura.

Nas palavras de Sá (1996), o sistema central guarda as seguintes características:

1. É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas e os valores do grupo; 2. Constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e permanência da representação; 4. É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos (SÁ, 1996, p. 22).

O sistema ou núcleo central seria, portanto, a identidade da representação social (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Como ensina a autora, “O NC [núcleo central] é diretamente determinado pelas condições históricas e ideológicas, e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se insere” (p. 20). Machado e Aniceto (2010, p. 352) acrescentam que “os aspectos funcionais [do núcleo central] estão ligados à natureza do objeto representado, e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo”.

O sistema periférico é constituído pelos demais elementos da representação. Segundo Abric (2004), é por meio dele que acontece a interação entre o sistema central e os elementos reais, presentes na realidade acessível aos sujeitos e grupos sociais. Dessas interações são contextualizadas e atualizadas determinações normativas e consensuais em relação ao sistema central, resultando em flexibilidade e mobilidade e caracterizando elementos da individualidade das representações sociais. São suas características, segundo Sá (1996, p. 22):

1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

Para Abric (1998; 2001), esse duplo sistema nos permite compreender o que ele determina como característica básica das representações sociais. Em suas palavras,

[...] é a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998, p. 34).

O sistema periférico responderia por suas atualizações e contextualizações. A proteção ao núcleo central está no fato de que, uma vez que ele recebe as mudanças, busca adaptá-las ao contexto já representado não envolvendo os elementos que estão no sistema central de forma direta na negociação dessas adaptações (FLAMENT, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2007;2008)). Assim, são elementos que, por sua instabilidade, podem modificar-se com facilidade em decorrência das alterações na relação dos sujeitos e objetos sociais, no ambiente dos grupos sociais diversos (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Apontamento importante sobre a mudança nas representações sociais é apresentado por Sá (1996); para ele, a Teoria do Núcleo Central não se limita a explicar a estrutura das representações como tarefa única e derradeira, apresentando a um corpo acadêmico seus resultados e comprovações, mas ela também se aplica a suas transformações. Moliner (2001) apresenta a transformação como o terceiro de um conjunto de três estágios evolutivos das representações: ‘emergência’, ‘estabilidade’ e ‘transformação’, ressaltando que a identificação desses estágios considera a dimensão cronológica das representações, como estas se comportam e que influências sofrem nos distintos tempos e espaços, nos diversos grupos sociais.

Para Wachelke e Camargo (2007, p. 384), “[...] a transformação das representações podem ocorrer por mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais, ou em outras mudanças do contexto social”, uma vez

que, mesmo que os elementos presentes no núcleo central das representações fortaleçam sua estabilidade, é fato que as representações sociais são dinâmicas e podem sofrer alterações, mesmo que numa dimensão cronológica possa demandar mais tempo para realizar as mudanças. Porém, quando essas mudanças acontecem na centralidade das representações, estas já não serão mais as mesmas representações.

Em seu texto, Wachelke e Camargo (2007) apresentam estudos que demonstram processos de transformação das representações. Tais transformações, quando ocorridas de forma a atingir o sistema central das representações sociais, são tidas como irreversíveis. Abric (1998; 2001) trata dessas transformações, categorizando-as em três tipos distintos: transformação resistente, transformação progressiva, transformação brutal.

Como explica o autor, a **transformação resistente da representação** é aquela na qual os elementos ou esquemas considerados estranhos aparecem apenas nos sistemas periféricos e por sua proliferação e insistência, com o tempo, acabam por influir em mudanças no sistema central e, por consequência, em todo o conjunto das Representações Sociais referentes ao objeto estudado. A **transformação progressiva da representação** é considerada aquela na qual os novos elementos ou esquemas não contradizem o sistema central em sua totalidade. Nela, os novos elementos ou práticas são gradativamente integrados ao sistema central das representações, constituindo um novo núcleo central, ou seja, uma nova representação. A **transformação brutal da representação** ocorre quando os novos elementos ou esquemas atacam de forma direta o sistema central da representação, não permitindo a atuação dos mecanismos de defesa constituídos pelo sistema periférico. Assim, trata-se de uma transformação imediata do sistema central, consequentemente, da representação referentes ao objeto estudado (ABRIC, 1998; 2001).

Flament (1994, apud SÁ, 1996) traz uma contribuição quando trata das transformações das representações sociais, apresentando o seguinte esquema descritivo sequencial: “[...] modificações das circunstâncias externas; modificações das prescrições condicionais; modificações dos prescritores absolutos (núcleo central)” (FLAMENT, 1994, apud SÁ, 1996, p.25). De antemão, o autor afirma que tal esquema possui virtudes mais pedagógicas do que heurísticas e que serão determinados também pela noção de condicionalidade. Ou seja, iniciado um processo de mudança, não necessariamente ele vai passar por toda a sequência, de forma ordenada (SÁ, 1996).

Compreendemos que tratar das transformações das representações sociais seja essencial, considerando os possíveis processos evolutivos e as mudanças sociais sofridas pelo objeto de estudo da presente investigação.

Outro fator importante identificável é que as representações sociais podem interagir entre si ou serem totalmente autônomas, o que estaria relacionado a ter um núcleo central bem definido ou não. Representações autônomas são consideradas aquelas com núcleo central bem definido, como aponta Flament (2001). Porém, algumas representações sociais vão apresentar certa dependência de outras, especialmente no caso da constituição de representações sociais de objetos que são novos para os sujeitos e/ou grupo social, para os quais, em geral, os sujeitos vão buscar referência em objetos sociais já consolidados para o sujeito e/ou grupo social.

Na essência, as teorias desenvolvidas dentro da abordagem estrutural são de natureza metodológica experimental. Historicamente vêm sendo desenvolvidas distintas técnicas usadas para a construção dos dados junto aos grupos sociais e seus sujeitos. Nesta investigação utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras, ou Evocação de Palavras, pelo uso da análise prototípica, conforme já tratados aqui, ao apresentar os instrumentos para coleta de dados e as formas de análise usadas na pesquisa.

3.3. A representação social enquanto pensamento social

Como forma de constituir olhares sobre as RS enquanto pensamento social, especificamente tratando das representações dos professores sobre patrimônio cultural e músicas de culturas populares, seguiremos o pensamento de Jodelet (2017) exposto na obra *Representações sociais e mundos de vida*.

A autora defende a existência de três particularidades que precisam ser contempladas ao tratar das representações sociais enquanto pensamento social. A primeira delas é que as representações sociais são apreendidas como *modalidades de conhecimento*; a segunda é que possuem eficácia própria, sendo consideradas elementos *sui generis*; a terceira está, em sua essência, relacionada aos processos que vão afetar sua organização, vida e comunicação social, influenciando nas identidades e especificidades dos grupos sociais e, também, nas relações que os distintos grupos estabelecem entre si (JODELET, 2017).

Na primeira particularidade, as representações são compreendidas como *pensamento constituinte e pensamento constituído*. Como *pensamento constituinte*, a

autora esclarece que, por um lado, há uma construção mental que se torna central quanto aos aspectos sensíveis imaginários e cognitivos. Por outro lado, há uma tripla função de base, que está relacionada à organização e interpretação do universo de vida, à orientação dos componentes e comunicações e à assimilação no universo mental de objetos culturais, ideias, ou de novos materiais. Nas palavras da autora, essa tripla função “[...] cria modalidades de conhecimentos práticos cuja elaboração depende das concepções, interesses, sistemas de valores e normas pregnantes numa formação social e seus componentes grupais” (JODELET, 2017, p.43).

Para a autora, nessa perspectiva tem-se o objetivo de ir além de captar ideias, noções, imagens ou modelos: trata-se de compreender as modalidades coletivas por meio das quais os distintos grupos sociais associam os elementos representacionais em sua organização de pensamento, ou seja, identificar quais são as “[...] lógicas e sintaxes específicas as quais obedecem aos sistemas de representações [...] trata-se de estudar globalmente os *processos do pensamento social*” (JODELET, 2017, p. 44).

Enquanto *pensamento constituído*, as representações, conforme a autora, vão se transformar “[...] em produtos que operam na vida social, no plano intelectual e prático, como realidades pré-formadas, quadros de interpretação do real, balizamento para a ação, sistemas de acolhimento de novas realidades” (JODELET, 2017, p.44). A autora indica essas propriedades como as razões de eficácia das representações sociais. Ela considera esse caminho de pesquisa pouco explorado, dentre os trabalhos associados a Moscovici. Em suas palavras,

[...] os processos de objetivação e de naturalização, como projeções reificantes, da incorporação do pensamento ao real, da ancoragem como integração de novos dados em sistemas de pensamento e de valores preexistentes e como modalidade de orientação de juízos e de ações posteriores, são conquistas importantes para a análise dos conhecimentos sociais espontâneos (JODELET, 2017, p.44).

Segundo ela, todo esforço para relacionar as representações sociais às características da sociedade, ou das sociedades que em vivemos, pode contribuir para compreender as formas de organização do pensamento social, melhor compreender as mudanças sociais e também as dinâmicas envolvidas na transformação das representações sociais e sua forma de ordenação universal.

Sobre música e pensamento social nas representações sociais, Jodelet (2017) dedica todo um capítulo de sua obra. Para a autora, “[...] a natureza simbólica da

comunicação musical, colocada diretamente em relação com as representações sociais, aponta dimensões temporais, espaciais e culturais” (JODELET, 2017, p. 484).

A autora pondera que a música é dotada de sentido ou de práticas significantes. Porém, seu olhar parece estar direcionado à produção musical sob uma perspectiva estética. Na proposição desta pesquisa, nosso objeto de estudo em relação à música está no campo educativo, que tem como uma de suas prerrogativas formar o indivíduo para a sensibilidade ao campo estético. Nesta investigação, é tratado com base nas representações sociais dos professores sobre um campo da música que está relacionado a uma produção social e cultural, significada e compreendida por meio de sua associação a patrimônio cultural.

3.4. Constructos teórico-conceituais das representações sociais

Como visto, a Teoria das Representações Sociais se assenta sobre uma base teórica ampla, compondo um universo complexo de especificidades em termos de áreas, tipos de pesquisa, abordagens, campos de conhecimento envolvidos, metodologias, sistemas de análise etc.

Para melhor visualizar os elementos constituintes da TRS no que se refere à sua construção, análise e compreensão, organizamos o chamado “conjunto de constructos teórico-conceituais”, com o propósito de buscar uma organização que nos permita, nesta investigação, considerar todos os elementos necessários para responder mais fielmente possível à TRS e às necessidades do campo de pesquisa em questão. Estão organizados em três partes: 3.3.1. Esferas ou Universos de pertença das representações sociais: intersubjetivo, subjetivo e transubjetivo. 3.3.2. Universo consensual e reificado das representações sociais; 3.3.3. Ancoragem e objetivação. Sob esse conjunto foram colhidas, discutidas e apresentadas as representações sociais dos professores da pesquisa sobre patrimônio cultural e músicas de culturas populares na/para a escola e a formação docente.

3.4.1. Esferas ou Universos de pertença das RS

De acordo com os princípios centrais da Teoria das Representações Sociais, toda representação social está relacionada a um objeto e a um sujeito (JODELET, 2017). Como aponta Moscovici (2015) na essência de sua teoria, toda representação social envolve

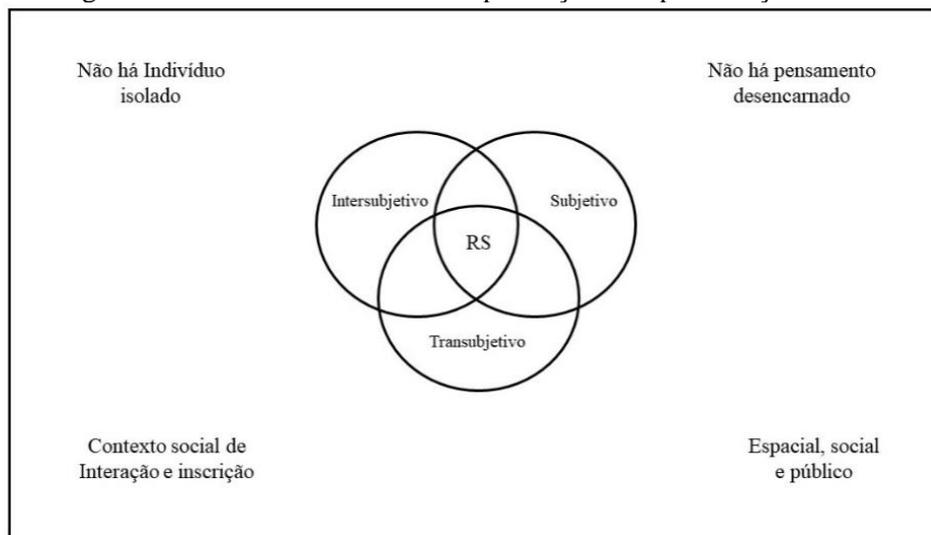
objeto e sujeito. E o sujeito está situado num campo social que é dinâmico e ativo, estando ligado a um universo social do qual é ator participativo e, também, resultado dele, tornando-se interlocutor num processo representacional. Ou seja, há uma relação de dupla via entre o sujeito e os distintos grupos sociais por onde o sujeito circula em relação ao “objeto da representação”. Tal relação acontece num processo cíclico e de retroalimentação entre as interações do sujeito com o objeto e com o grupo social, bem como da colocação do objeto no meio social e as influências que este último pode exercer sobre o sujeito.

Jodelet (2017, p. 118) defende que os sujeitos devem ser concebidos “[...] como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”. A noção de “inscrição” é compreendida sob duas formas: sua importância é variável tendo em conta a natureza do objeto e os contextos considerados. Ou seja, por um lado a participação em uma rede de interação com os outros, por meio da comunicação social, por outro, nas palavras da autora,

[...] a pertença social definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção em grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto de vida em que se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público (JODELET, 2017, p.118).

Para a autora, as representações sociais, em se tratando de sua gênese, podem estar relacionadas a três esferas de pertença: 1) Subjetividade; 2) Intersubjetividade; 3) Transsubjetividade, como ilustra a Figura 13, que segue.

Figura 13 - Esferas ou universos de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2017, p. 118).

Na **esfera ou universo da subjetividade**, são considerados os processos que operam no nível dos próprios indivíduos. Mesmo com o foco nos processos de interação social e coletiva, Jodelet (2017) aponta a necessidade de considerar os processos por meio dos quais os indivíduos constroem suas representações. Processos estes que, segundo a mesma autora, podem ser de natureza cognitiva, emocional, ou ainda, relacionados às experiências vividas em seus mundos sociais. Assim, cabe atenção ao considerar a esfera ou universo da subjetividade. Para Jodelet (2017, p.119), “[...] convém distinguir as representações elaboradas ativamente pelo sujeito das que ele integra passivamente, no contexto das rotinas de vida, ou sob a pressão da tradição da influência social”. Além disso, cabe olhar para o modo como o sujeito se situa corporalmente no mundo, agregando à análise das representações, fatores emocionais e identitários, além do lugar social e da caracterização da estrutura das representações sociais. As características do sujeito não estão sistematizadas na ou para a análise/compreensão das representações. Sua importância é relativa, condicionada ao tipo de objeto representado ou situação na qual a representação é forjada. Ainda, segundo a autora,

[...] seja o que for, levar em consideração o nível subjetivo permite compreender uma função importante das representações. Elas, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite aceder aos significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado em seu ambiente social e material, e examinar como tais significados estão articulados à sua sensibilidade, a seus interesses, seus desejos, às suas emoções, bem como ao funcionamento cognitivo e ao jogo imaginário (JODELET, 2017, p.119).

Na **esfera ou universo da intersubjetividade** considera-se que o contexto dado vai contribuir para estabelecer as representações construídas pela interação dos sujeitos via comunicação verbal direta, pelas trocas e negociações dialógicas, resultando estas na

[...] transmissão de informações, a construção do saber, a expressão de acordos ou de divergências a propósito de objetos de interesse comum, a interpretação de temas pertinentes à vida dos participantes na interação, a possibilidade de criação de significados ou de ressignificação consensuais (JODELET, 2017, p.119).

Nesse espaço de interlocução recorre-se, também, aos universos já constituídos, seja no plano pessoal ou social, que vão intervir nos acordos estabelecidos pelo interesse em comum em torno de determinado objeto, compreendendo-o, interpretando-o e atribuindo-lhe significados a partir dos já citados universos já constituídos.

A **esfera ou universo da transubjetividade**, segundo a autora, considerada em menor grau nos últimos anos, compõe-se de elementos que estão tanto na objetividade quanto na subjetividade. Seu domínio está tanto nos indivíduos e nos grupos, quanto nos contextos de interação, nos discursos e ou nas trocas verbais. Jodelet (2017, p. 120) explica que:

[...] o emprego da noção de transubjetividade, presente na fenomenologia, é aqui diretamente tributário da reflexão de R. Boudon (1995) sobre ‘racionalidade subjetiva’ e as ‘razões transubjetivamente válidas’ para endossar uma crença indexada sobre uma situação (quadro espaço-temporal, campo social ou institucional, universo de discurso) ou derivada de um ‘entrelaçamento de princípios, de evidências empíricas, lógicas ou morais’ e compartilhá-la coletivamente porque ela faz sentido para os atores implicados.

Ela remete tudo que é comum aos sujeitos de um mesmo coletivo, numa comunhão que pode ser de diversas origens, desde o acesso a bens e informações, aos jogos de poder e pressão, atribuíveis às condições materiais e de conhecimento.

Ela remete igualmente ao espaço social e público onde circulam representações provenientes de fontes diversas: a difusão pelos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas, etc. Atravessando os espaços de vida locais, essa esfera constitui um meio onde mergulham os indivíduos. Por sua circulação, as representações assim geradas ultrapassam o quadro de interações e são endossadas, pelo modo de adesão ou de submissão, pelos sujeitos (JODELET, 2017, p. 120-121)

As condições de existência modelam as experiências subjetivas dos sujeitos. Ou seja, seu modo de vida e lugar de existência vão determinar seu modo de pensamento e suas representações sobre objetos diversos, num conjunto dinâmico, pautado na relação com os meios diversos.

Como afirmam Vieira e Moraes (2001, p.11), “[...] é nessa relação que o sujeito é considerado um ser pensante e subjetivo, que constrói suas representações diante dos seus saberes intersubjetivos e numa forte inter-relação com os fatos sociais”.

As representações, assim, são frutos de um saber que é social e que está intrinsecamente associado às experiências vividas culturalmente pelos indivíduos. A relação sujeito, objeto e social é tecida na interação das esferas ou universos, produzindo conhecimentos que estão no senso comum, nas vivências diárias e cotidianas dos sujeitos e grupos sociais, e que interagem com os conhecimentos cientificamente produzidos, atuando num processo de interação no qual o conhecimento se transforma.

3.4.2. Universo consensual e Universo reificado

Segundo a Teoria das Representações Sociais, distinguimos e compreendemos nosso mundo entre dois universos: o consensual e o reificado. O primeiro se refere ao conhecimento de senso comum, chamado de consensual, enquanto o segundo diz respeito ao conhecimento científico, identificado como reificado.

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. [...] no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).

Costa (2014) entende que no universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres, que convivem no cotidiano, cada qual com sua competência e obedecendo a regras de convivência social. É no universo consensual que se constroem as teorias de senso comum, reconhecidas na Psicologia Social como representações sociais. No universo reificado, a princípio, parece haver um distanciamento desse cotidiano, em função da produção de um conhecimento científico, com rigor metodológico e lógico, por onde circulam as ciências e o pensamento erudito, lugares nos quais se compartimentalizam e hierarquizam os conhecimentos em

especialidades, reduzindo, compartimentando o conhecimento em categorias definidas. Nele, os membros da sociedade ocupam papéis diferentes e desiguais, determinados pela competência adquirida (COSTA, 2014).

Estes dois universos são coexistentes, alimentam-se um ao outro. Em Sá (1998, p. 17), “[...] a formação e uso das representações sociais nos universos consensuais só é proveitosamente estudada através de sua construção como objeto de pesquisa no universo reificado da prática científica”. Ou seja, por um lado, há uma contribuição do universo reificado por meio da produção de conhecimento científico e evolução científica, para a compreensão do universo consensual. Por outro, este mesmo fato evidencia que o conhecimento produzido e vivenciado no universo consensual influencia as condutas e desenvolvimento científico, referente ao universo reificado. Porém, o que se observa nas práticas sociais é uma constante subordinação do universo consensual ao universo reificado, tido como mais valorado por sua ordenação e rigor científico, associado às formas ordenadas de raciocínio e intuição. Ao contrário do universo consensual, muitas vezes orientado por um sistema compreendido como aleatório por sua associação à imaginação coletiva e a pensamentos e acontecimentos, muitas vezes aparentemente desordenados (PRADO; AZEVEDO, 2011).

A coexistência e retroalimentação desses universos são apontadas pelo criador da TRS. Para Moscovici, a ação conjunta desses universos se reflete no modo como cada sociedade é modelada. Oliveira (2019) defende que, na sociedade moderna, essa modelagem acontece pela inserção daquilo que é novo a partir do conhecimento construído cientificamente “[...] pelas descobertas da ciência e de inovação tecnológica” (OLIVEIRA, 2019, p.84), ou seja, pelo universo reificado.

A partir do universo reificado, via inovações tecnológicas, adotadas pelos meios de comunicação e compartilhamento e acesso à informação é que estes conhecimentos chegam ao universo consensual, formando novas representações sociais (TAVEIRA, 2013). Assim, como conclui Oliveira (2019, p. 84), “[...]para a TRS, uma nova realidade social surge quando o desconhecido ou não familiar são incorporados aos universos consensuais, tornando-se conhecido”.

Em nossa investigação, a identificação do universo reificado está no modo como patrimônio cultural e músicas de culturas populares são abordados no campo das políticas e construções conceituais que os envolvem. Já o universo consensual está no modo como esses objetos são vividos e considerados nas práticas docentes cotidianas dos professores que compõem nossos grupos sociais.

Entendemos que os processos de formação docente vinculados às instituições formadoras podem ser os espaços de encontro e retroalimentação entre os dois universos, reificado e consensual, das representações sociais que envolvem o campo da Educação Patrimonial na e para a Educação Musical.

3.4.3. Ancoragem e Objetivação

Moscovici (1994) define ancoragem e objetivação como processos pelos quais o sujeito busca tornar familiar o que ainda não é, atribuindo sentido aos objetos, elementos e situações presentes na realidade apresentada a ele, em convivência nos distintos grupos sociais pelos quais circula. As representações sociais são então, as formas de ancorar o sujeito no mundo, dando sentido à realidade vivida por ele. Em obra publicada no ano de 2015, Moscovici descreve ancoragem e objetivação como formas de lidar com a memória.

A primeira [ancoragem] mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda [objetivação], sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los, no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015, p. 78.).

Sá (1993) esclarece que a função da ancoragem está em fornecer um contexto que seja compreensível à interpretação do objeto. Contexto este que é familiar para o sujeito, no qual, cumprindo função análoga à âncora lançada ao mar para que a embarcação se mantenha aportada com segurança, o sujeito busca ancorar as novas informações em objetos, imagens e conhecimentos que lhe são familiares, buscando estabelecer novas relações. Buscando maior compreensão acerca do conceito, complementamos com Moscovici (2015), que apresenta a ancoragem como caminho para classificar e dar nome a algo. Aquilo que não possui identificação é algo que nos é estranho, inexistente e ameaçador. Ao identificar algo e dar-lhe nome, estamos tornando-o familiar e colocando sua existência dentro de determinado contexto, afirma o autor. Assim, o que está intelectualmente construído em esquema conceitual – a ancoragem – se torna algo físico, acessível e passível de compreensão, permitindo a comparação com outras representações já concretizadas. Esse processo de comparação é a objetivação. Nas palavras de Santos e Silva (2008, p. 14),

[...] necessitamos transformar estas representações em algo passível de ser comparado a outras representações já concretizadas em nosso pensamento e percebidas objetivamente em nosso cotidiano, sob a forma de imagens.

Assim, a objetivação é o tornar palpável, concreto, um objeto abstrato, buscando reproduzir um conceito, uma imagem sobre ele. Ou seja, trazer para o mundo físico algo que está somente no universo das ideias, do pensamento. No dizer de Sá (1993, p.39), trata-se de:

[...] uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma (ou figura) específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra.

Como explicam Coutinho e Yaegashi (2017, p. 214), segundo o pensamento de Moscovici,

[...] juntos estes dois processos transformam o não familiar em familiar, transferindo o objeto para nossa esfera particular, onde somos capazes de compará-lo; e posteriormente, reproduzi-lo entre as coisas que podemos ver e tocar, e, assim, controlá-los.

Ancoragem e objetivação constituem processos que se relacionam entre si desenvolvendo-se de forma simultânea, um “mundo de ideias” (ancoragem) a um mundo concreto (objetivação). Mundos estes que, em constante diálogo, estão na essência da formação e compreensão das representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

Para Oliveira (2019), os processos de ancoragem e objetivação geram possibilidades de inserção de novas representações e/ou modificação das já existentes, compreendidas como atividades sócio-históricas, em que o primeiro se refere ao processo e o segundo ao produto de produção indissociável de uma representação.

Nesta pesquisa, concebemos que ancoragem e objetivação estão na relação entre “ideia e materialização” dos elementos que envolvem patrimônio cultural, cultura popular e suas musicalidades, considerando a atuação e a formação docente. Ou seja, no que queremos conformar enquanto campo de atuação da Educação Patrimonial na e para a Educação Musical. Assim, em nossa investigação, a identificação do processo de ancoragem e objetivação das RS sobre “patrimônio cultural e suas musicalidades” e “culturas populares e suas músicas” fixam-se na compreensão sobre o modo como os professores participantes da pesquisa ancoram e objetivam tais representações em seus conhecimentos e em suas experiências coletivas.

3.5. Representações Sociais e Educação Musical

A Teoria das Representações Sociais está presente no campo de pesquisas na área de Educação Musical em distintos países. Nossa revisão se ateve mais especificamente ao contexto brasileiro. Porém, realizamos buscas também em outros idiomas, em plataformas de compartilhamento científico mundiais como *Scielo*, *Google Scholar*, dentre outros, pesquisando nos idiomas português, espanhol, inglês e francês. Especificamente no Brasil, buscamos também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Pesquisamos por distintas combinações de palavras associadas ao tema “Teoria das Representações Sociais e Educação Musical”. Em português: “Teoria das Representações Sociais e Educação Musical”, “Teoria das Representações Sociais e ensino de música”, “Representações sociais e Educação Musical”, “Representações sociais e ensino de música” e suas traduções para os idiomas já citados.

Nossa busca foi para identificar, na Educação Musical, as formas pelas quais a teoria citada é utilizada. Nosso foco não está especificamente na descrição dessas pesquisas, mas se volta para as possíveis contribuições dessa teoria para a construção do campo epistemológico da área de Educação Musical. Foram encontrados 17 trabalhos, os quais compartilharemos nesta subseção.

Inicialmente, nosso intuito seria de buscar por investigações que tratassem da tríplice relação: “TRS – Educação Musical – Educação Patrimonial”. Porém, nossa busca por pesquisas voltadas para a relação “Educação Musical – Educação Patrimonial”, tratando-as como campos específicos de trabalho e estudo mostrou-se infrutífera, uma vez que não há estudos dessa natureza. Assim, decidimos por buscar investigações que envolvessem o uso da TRS em pesquisas voltadas para a Educação Musical. Seguindo esses critérios, encontramos 19 trabalhos, que buscamos descrever de forma breve, a seguir.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade de Bolonha, Itália, Addessi e Carugati (2010) realizaram um estudo longitudinal com estudantes, futuros professores, para pesquisar as representações sociais sobre concepções de música. O principal objetivo do estudo foi identificar o impacto das representações sociais sobre música no processo de formação desses estudantes. Para esses autores, a Teoria das Representações Sociais funciona em sua investigação como uma forma de estudar as relações entre o conhecimento musical já trazido pelos estudantes e a formação musical formal, a qual se

pretende desenvolver na universidade. Eles compreendem o conhecimento musical como uma construção social e psicológica, daí as contribuições da Teoria das Representações Sociais. Os autores realizaram um estudo longitudinal entre os anos de 2003 e 2006, período em que foram respondidos 850 questionários, cujos dados, após analisados, permitiram identificar as mudanças nas representações sobre música a partir da evidenciação de novos conceitos e práticas desenvolvidas durante a formação universitária. Isso indicou, de forma clara, os processos de ancoragem e objetivação dos novos estímulos e objetos apresentados, permitindo discutir as relações que podem ser estabelecidas entre os universos, do senso comum ao reificado.

No contexto do ensino de música extraescolar francês, Montandon (2010), desenvolveu um estudo no qual pesquisou as representações sociais de pais de uma região de Paris sobre as práticas de educação musical extracurriculares ofertadas aos filhos com idade de 3 a 10 anos, identificando suas expectativas em relação aos benefícios da música na aprendizagem escolar. O autor parte do questionamento sobre as motivações dos pais para escolher tal atividade. É confirmada a hipótese defendida pelo autor, de que as expectativas dependem das concepções e representações dos pais sobre as contribuições dessa atividade para o desenvolvimento educacional do filho. Assim, a análise das representações parece ter servido para identificar os distintos papéis formativos determinados para a prática musical atribuídos pelos pais, o que determina a escolha de uma ou outra instituição, de acordo com as expectativas e sentidos dados aos conhecimentos e relação da criança com a música para a vida. Instituições mais aproximadas à escola parecem ter validação maior, demonstrando que as representações sobre as práticas extraescolares, quando associadas à escola, mesmo que não diretamente relacionadas com a prática curricular, parece ter maior aceitação e parece ser buscada por pais que alimentam expectativas em relação às práticas musicais associadas à formação de conhecimentos musicais na/para a criança.

Cáneppa et al. (2015) pesquisaram as representações sociais de estudantes entre 7 e 10 anos sobre o ensino de música na escola. Os autores partiram do pressuposto de que a aula de música é compreendida como espaço de entretenimento pelos estudantes. Para tal, foram realizadas entrevistas com 20 crianças que fazem aulas de música em distintas escolas da cidade de La Plata, Argentina. Os resultados surpreenderam os pesquisadores, refutando a hipótese inicialmente estabelecida. O espaço das aulas de música é visto pelos alunos como divertido e espaço de entretenimento, porém, reconhecido como espaço de aprendizagem, tido, em sua maioria, como tão importante

quanto o espaço de aprendizagem dado às outras áreas de conhecimento. Para os autores, esse resultado está associado à forma como o ensino de música é trabalhado nos espaços estudados. Eles ressaltam a importância de construir espaços de ensino e aprendizagem que estejam centrados no sujeito e nas suas necessidades, como forma de atribuir mais significado às práticas. A atribuição de sentido leva ao interesse e a buscas pelo conhecimento. Assim, no caso dessa investigação, a TRS parece contribuir para verificar práticas que já funcionam e que estão aportando de maneira positiva à constituição do campo na (e do conhecimento sobre a) escola básica.

No Brasil, como assinalam Duarte e Mazotti (2006), a Teoria das Representações Sociais mostra-se relevante no campo da educação musical, contribuindo no tratamento de problemáticas que estão relacionadas ao conhecimento do campo e dos sujeitos no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem musical, colaborando na construção do campo epistemológico da área e estando presente em diversas vertentes de pesquisas, utilizada como fundamento teórico-metodológico que envolve desde a escola básica até ambientes de ensino e aprendizagem musicais diversos.

O estudo mais antigo que encontramos no contexto brasileiro foi publicado em 1999: uma tese doutoral de autoria de Margareth Arroyo, que se caracteriza como estudo etnográfico antropológico, um trabalho de campo via observação participante. A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia/Minas Gerais, entre 1995 e 1997, com foco no ensino e aprendizagem musical praticados em dois cenários sociais e culturais distintos: o contexto ritual do Gongado e o conservatório de Música. Segundo a autora, o tema “educação musical como cultura” surgiu no decorrer da investigação com os dois grupos sociais como articulador, e, também, como condutor para o objetivo final de reflexão e discussão apresentado. O estudo buscou identificar as representações sociais sobre o fazer musical a partir da compreensão socioantropológica do conceito de “representações sociais”, conforme afirma a autora, compreendendo-a enquanto saber conceitual e prático, que é construído e compartilhado coletivamente, modelando realidades, dando-lhes significado que são socialmente naturalizados pelas vivências cotidianas. Nesse sentido, as RS atuam enquanto constituintes de tais contextos, construindo uma rede de significados que atua dinamicamente em ambos. O uso da TRS aparece atrelado à utilização de suas bases conceituais como suporte à compreensão e construção do conceito de representações sociais considerando a interconexão teórico-conceitual entre os campos da Antropologia, da Etnografia e da Educação Musical. Como resultados, a autora defende que o estudo das RS nos dois grupos pesquisados contribuiu na

interpretação da Educação Musical como cultura, indicando a necessidade de repensar as concepções e práticas até então eurocêntricas, buscando estabelecer diálogos aproximados com outros campos de estudo, em especial com o campo da etnografia, o qual, segundo ela, teve importante papel na reconceitualização da Educação Musical com a ideia central de música como cultura.

Em investigação realizada no ano de 2001 em três escolas da região de Ponta Grossa/Paraná, Subtil (2005) se utilizou da TRS para compreender as representações sociais de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I, construídas a partir do consumo e fruição de música veiculadas pela mídia e o gosto musical decorrente dessa relação. Os dados analisados foram colhidos por meio da aplicação de questionários, entrevistas, observações em sala de aula e de apreciação de músicas e programas midiáticos. Segundo a autora, as representações permitem observar os processos de socialização musical ao qual estão submetidas as crianças. Nessa pesquisa, as representações sociais são utilizadas de forma conjunta aos conceitos de *habitus* e poder simbólico de Bourdieu. Os resultados, segundo a autora, demonstraram o poder e caráter pedagógico que é assumido pela mídia, papéis estes carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações. Em suas palavras, “o trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que ‘ensina’ papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações” (Subtil, 2005, p. 65). A autora traz como contribuição, ainda, a necessidade de reavaliação e reconsideração da relação mídia e escola, identificando aproximações e possíveis processos colaborativos entre ambas.

A pesquisa de Subtil, Sebben e Rosso (2012) teve como foco as representações sociais de dois grupos distintos sobre os sentidos atribuídos à arte, à relação arte e sociedade e ao trabalho com arte na escola. Participaram do estudo 232 sujeitos, sendo 161 professores de cinco municípios brasileiros de distintas regiões, 29 acadêmicos do curso de Licenciatura em Música e 42 acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, todos da Universidade de Ponta Grossa/PR. Para obter os dados foram utilizados questionários com questões abertas, sendo as respostas processadas via análise de conteúdo pelo uso do *software* ALCESTE. Segundo os autores, “o conjunto de informações analisadas articula-se em torno de três representações sociais: pretexto, arte utilizada para; fruição, ligada aos sentidos e ao exercício da sensibilidade; e conhecimento artístico, relacionado ao cotidiano e ao contexto social” (SUBTIL, SEBBEN, ROSSO, 2012, p. 350). As RS dos sujeitos apontam para ideias relacionadas ao desenvolvimento

sensorio-motor, experimentação e visão terapêutica sobre Arte, atribuindo à Arte na escola uma visão utilitarista, em especial por parte dos professores já atuantes, diferindo um pouco, mas não em sua totalidade, dos licenciandos, dentre os quais o caráter humanizador e de práticas artísticas é atribuído à Arte na escola enquanto central. Os autores trazem para a discussão a necessidade de formação artística e estética para os professores atuantes na escola básica, bem como atenção aos processos de integração dos licenciados em Artes no ambiente escolar, questionando se a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Artes tem sido suficiente para que os futuros licenciados deem conta do cenário observado para a arte da escola, de modo a construir novos esquemas e modificar as RS que tenham a ideia central de Arte como utilitária e funcional.

Del-Ben (2012) buscou investigar as representações sociais de licenciandos em Música sobre o ensino de música na educação básica, seu futuro campo de atuação profissional. A pesquisa foi realizada com 09 estudantes em distintas etapas de formação, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa consistiu num estudo de entrevistas, tendo como técnica para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, durante o primeiro semestre do ano de 2009, com a primeira, quinta e sétima etapas do curso. Considerando fatores que estão relacionados às ideias dos estudantes sobre formação, música e escola, e a partir da análise indutiva do material coletado, a autora aponta que foi possível identificar as contribuições das RS no sentido de compreender as necessidades em torno da instrumentalização necessária para a atuação na escola. E como afirma, centrando-se na aprendizagem de saberes que possibilitem tornar o espaço escolar um espaço por excelência de aprender e ensinar música (Del-Ben, 2012).

A TRS foi base teórica de um estudo desenvolvido entre os anos de 2008 e 2010 pelo grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trata-se de um estudo longitudinal, desenvolvido entre os anos de 2008 e 2011, envolvendo distintas investigações, sendo que uma delas objetivou “entender a construção das representações dos licenciandos em música, antes mesmo da inserção deles no ES [Estágio Supervisionado], de modo a acompanhar longitudinalmente os modelos tomados acerca da docência e de ser professor até o término da realização dos estágios” (BELLOCHIO, SOUZA, 2013 p. 28). O estudo foi desenvolvido em três fases distintas, tendo como sujeitos um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas tendo como foco os significados do estágio

supervisionado e as referências de ensino constituídas pelos estudantes participantes do estudo. Os resultados revelaram possíveis transformações das RS sobre o objeto pesquisado no decorrer dos três anos da investigação, a partir da atuação desses estudantes no curso, pelo desenvolvimento das ações formativas advindas do universo reificado no qual esses estudantes estavam inseridos. Nessa investigação a TRS aparece como essencial para identificar o processo de transformação das RS sobre estágio supervisionado, podendo refletir no processo de construção da identidade docente dos participantes da pesquisa.

Em sua tese de doutorado, Sugahara (2013) estudou as representações sociais que estudantes de licenciatura em Música e em Pedagogia têm sobre música e música na escola, considerando três gêneros musicais específicos: *Pop*, *Jazz* e *World Music*. Participaram da investigação 81 licenciandos em Pedagogia e 161 Licenciandos em Música de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo. Para desenvolver a pesquisa, a autora utilizou questionários com questões abertas e fechadas, e associação livre a partir da escuta de repertório e classificação de imagens. Para a autora, as representações sociais identificadas revelaram cinco eixos temáticos presentes de forma distinta, em todos os gêneros: afetividade, movimento, comunicação, contexto e formação. Os resultados indicam a preponderância do eixo afetividade e contexto como fundamentais para os entrevistados, em especial no que se refere ao papel humanizador da música na educação. Assim, foi possível discutir o potencial formativo da música a partir das representações sociais dos professores, considerando-os como futuros responsáveis pela promoção do ensino de música nas escolas e demais espaços formativos. A autora afirma ainda que, para uma prática reflexiva e humanizadora envolvendo a música na escola, é imprescindível criar espaços na formação docente inicial, com a oferta de disciplinas específicas que tratem da prática de ensino e aprendizagem de música na escola.

Outro exemplo do uso da TRS está na pesquisa realizada por Kuntze (2014). Em sua dissertação de mestrado, a autora busca compreender as representações sociais de pessoas surdas sobre música. Como metodologia, a autora utilizou o estudo de caso, por meio da criação de dois grupos focais com cinco jovens surdos em cada grupo. Um deles com participantes sem formação musical, envolvendo os estados de Santa Catarina e Paraná, outro formado por participantes com alguma formação musical, no estado de Minas Gerais. Além disso, foi entrevistada uma professora de música também surda. O objetivo de trazer dois grupos distintos foi de possibilitar a identificação dos contrastes

existentes nas representações sociais. Os resultados tratam das contribuições da TRS como forma de identificar elementos que permitem reforçar a ideia acerca da presença de vivências musicais com os surdos. Nas palavras da autora, “a relação do surdo com a música é construída essencialmente a partir das oportunidades que lhes foram dadas de conviver positivamente com ela” (KUNTZE, 2014, p. 125), seja no ambiente familiar ou em outros ambientes de interação social. A autora destaca ainda a importância da atuação de profissionais preparados para esse campo específico, o emprego de metodologias e suportes adequados à realidade, o que identifica a proposição de outros estudos como forma de atender a demanda apresentada.

A dissertação de mestrado intitulada “A docência no piano: representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga” traz como objetivo “compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres” em Taguatinga-DF” (LOIOLA, (2015, p. 6). Nela, a autora analisa a forma pela qual as representações sobre a docência do instrumento piano se relacionam com o contexto de atuação e, também, como essas representações vão influenciar a formação de novos professores que estão no mesmo contexto social de ensino musical. Parte-se da ideia de que as representações sociais sobre o que é ser um professor de música são construídas nas suas vivências como alunos. Tais vivências juntam-se ao pensamento, observação e crenças e vão interferir diretamente na criação de uma imagem de professor de música, constituindo suas representações sociais. Esse sujeito, por sua vez, em sua atuação docente, agirá influenciado por essas representações. O campo empírico dessa investigação foi composto por três escolas de música da cidade de Taguatinga/DF, contando com a participação de 15 professores de piano, distribuídos entre elas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semidiretivas e tratados por meio da análise de conteúdo. Segundo a autora, o uso da TR permitiu identificar o conjunto de elementos que formaram o sistema das RS dos professores sobre a docência no instrumento piano. São eles: “1) “imagens de professor”; 2) seus princípios pedagógicos e suas crenças sobre a ação pedagógica; 3) concepções sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano; 4) pensamentos dos professores sobre saberes e habilidades para a prática docente no piano; e 5) ideias e concepções sobre o estudo de piano, sobre os alunos e sobre as aulas” (LOIOLA, 2015, p. 136). De forma geral, as RS parecem ter contribuído para identificar elementos que são importantes no reconhecimento das formas de constituir a docência no ensino de instrumentos, no caso, do piano. Um dos elementos presentes nas RS permite identificar maior aproximação nas

RS constituídas por professores de uma mesma escola de música. Além disso, identificou-se que as representações sociais sobre a docência parecem somar elementos que vêm desde o período de aprendizagem inicial no instrumento, passando por distintos espaços, influenciando e sendo influenciadas pelos distintos lugares e modos de atuação docente de cada indivíduo. Como conclusão, a investigação demonstrou que as RS apresentadas não são homogêneas, trilhando por distintas representações, identificando um possível estado de transformação das RS sobre a docência no piano entre o grupo estudado, corroborando a ideia de Moscovici (2012) de que as RS são dinâmicas e podem estar em constante estado de mudança.

No estudo de Cunha e Carmo (2015), a TRS é usada para compreender os sentidos atribuídos por profissionais da saúde às atividades de educação musical desenvolvidas num programa de classe hospitalar da rede municipal de ensino Salvador. Para tal, as autoras aplicaram questionários a 28 profissionais em 2011, tendo como critério ter presenciado em algum momento alguma das atividades musicais desenvolvidas no programa. Os resultados indicam que as representações sociais estão associadas ao tipo de função e contexto no qual são desenvolvidas as atividades, que são associadas, em maior grau, à função terapêutica, apesar de seu caráter primeiramente educacional. Por fim, conclui-se que as RS identificadas estão relacionadas ao contexto vivido pelos participantes e por suas expectativas em relação às funções que a música pode exercer no espaço pesquisado.

Outro estudo realizado em contexto de escola básica é a tese de doutorado de Soares (2015), em que a autora estuda as representações de um grupo de 43 alunos de uma escola de educação básica do estado do Espírito Santo, sobre um concerto didático realizado na própria escola. Os dados foram coletados por meio de questionários distribuídos em três etapas, realizadas antes e depois do concerto. Para compreender os significados e construção das representações sociais, a autora utilizou como ponto de partida a perspectiva epistemológica da virada retórica, da filosofia. Ela apresenta os resultados valendo-se da metáfora “remédio para o estresse”, uma vez que os significados atribuídos pelos estudantes à prática de apreciação musical de um concerto estão relacionados a experiências como alívio das tensões, rotina e pressão associadas ao cotidiano dos alunos e da escola. Portanto, as representações indicam uma prática não associada, necessariamente, com atividades que geram, ou tenham objetivo de gerar aprendizagem musical, que sejam compreendidas enquanto espaço gerador de conhecimentos específicos da música. Ou seja, as representações construídas parecem

destacar um cenário que coloca esse tipo de atividade de apreciação musical relacionada a funções que, talvez, possam ser entendidas mais como terapêuticas e recreativas do que educativas.

Num contexto de luta pela legitimação do ensino de música na escola está a dissertação de Rauski (2015), cujo objetivo foi identificar as representações sociais de estudantes do 9º ano do ensino fundamental sobre música e estilos musicais. Para isso, propõe um estudo com base na abordagem estrutural das representações sociais, realizado em seis escolas da região de Ponta Grossa/PR, com a participação de 233 estudantes. Como ferramenta, foi utilizado um questionário amplo, uma primeira parte, mais fechada, no qual foram coletados dados sociodemográficos, parte com questões mais amplas e abertas e numa delas foi aplicada a técnica de associação livre de palavras, técnica específica do campo da Teoria das Representações Sociais. Para a autora, conhecer como são estruturadas tais representações e como determinam o pensamento desse grupo social nesta fase escolar, sobre música e estilos musicais, pode contribuir para efetivar o ensino de música de maneira mais significativa. Os resultados revelam que os hábitos e vivências extraescolares são os que mais influenciam as escolhas musicais do grupo estudado, destacando a influência da mídia pelos meios de comunicação de massa e corroborando Souza (2013, p.53), quando afirma que “[...] as relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, a escola, família e mídia, definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca”. De modo conclusivo, a autora defende que a identificação das RS pode contribuir para a aproximação ao modo com o qual o grupo social pesquisado se relaciona com música. Relação que, nesse grupo, segundo a autora, se caracteriza pela influência já descrita anteriormente e, ademais, pelo histórico de uma educação musical, que fora compreendida como entretenimento quando vinculada à Educação Artística na escola. Os reflexos desse período histórico, para ela, são percebidos até hoje na identificação das RS sobre música, em especial ao tratar da escola. A autora finaliza trazendo para a escola a responsabilidade de mudança dessas RS, afirmando que é imprescindível construir, entre os professores de música, uma conscientização dessas representações para, posteriormente, pensar em estratégias para modificá-las.

A pesquisa de Silva e Urt (2016) buscou refletir sobre as RS contidas nas músicas infantis sob a óptica dos professores de Educação Infantil. Foi utilizado o método exploratório, por meio de um estudo de caso, tendo como ferramentas a observação direta e a aplicação de entrevistas com 04 professores vinculados a uma rede pública municipal

de ensino brasileira. A Autora analisa, também, quais são as representações presentes nas músicas do cancioneiro infantil, como forma de descobrir seus possíveis significados para o cotidiano da criança, compreendendo e contribuindo da melhor forma em seu processo de desenvolvimento. Os resultados da análise das entrevistas mostram a necessidade de desenvolver competências musicais nos docentes que atuam na etapa da educação infantil, para dar-lhes aporte ao trabalho docente com música, permitindo a construção de conhecimentos sólidos e significativos com as crianças. Assim, a autora traz como conclusão central a necessidade de maior investimento na formação continuada em música que atenda aos professores que atuam na Educação Infantil.

O diálogo entre Moscovici e Bourdieu é uma constante em pesquisas de diversos campos do conhecimento³⁸. Para Abdalla, Sobrinho e Campos (2018, p.10),

[...] a busca de uma aproximação entre a sociologia de Bourdieu e a psicologia social de Moscovici surge há, aproximadamente, três décadas e responde a um duplo desafio que ambos os autores se colocaram: de um lado, opor-se aos objetivismos deterministas (que já foram moda nos anos 1960 e 1970, nas ciências sociais); e, corolariamente, opor-se aos interacionismos sem medida, nos quais relativismos e subjetivismos de diversos matizes findam por anular o papel das instâncias do social (sociedade, instituições, grupos, classes).

A aproximação entre a TRS e Pierre Bourdieu é presente também na pesquisa de Andrade (2016), que teve como objetivo “identificar/revelar e refletir sobre as representações sociais que medeiam as relações entre a adultez e o ensino de instrumentos musicais de tradição conservatorial” (ANDRADE, 2016, p. 6), direcionando seu interesse para a dimensão simbólica nas quais estão envoltos técnicas, métodos e processos de ensino e aprendizagem musical de/para adultos. Na pesquisa foram entrevistados 05 professores de instrumento e 3 estudantes de música que iniciaram seus estudos musicais já na vida adulta, todos pertencentes à escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Natal/RN. Além das entrevistas, foi realizado um levantamento bibliográfico referente ao tema para dar subsídios à aplicação das entrevistas, realizadas individualmente. Como referencial foram utilizados conceitos do campo da TRS e da teoria de Bourdieu, como forma de tratar tanto das RS, quanto das

³⁸ Como representativo dessas aproximações o dossiê “Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici”, publicado pela Revista Cadernos de Pesquisa (2018) traz uma série de textos nos quais autores de diferentes áreas discutem afinidades entre esses autores, sob diversas perspectivas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000100010. Acesso em 20 dez 2019.

estruturas nas quais estão inseridas. Como resultados, o autor traz evidências de que as RS estão associadas à percepção de tempo semanal dedicado ao estudo de música e à ideia de profissionalização em música. Ele indica que a melhor idade para a iniciação musical é na infância, revelando que a iniciação musical de adultos é representada como problemática, uma vez que exige a superação de obstáculos que dificultariam o caminho de profissionalização musical, quando inicia o instrumento na vida adulta. Dentre suas conclusões, o autor afirma que o estudo das RS nessa pesquisa possibilitou tratar da necessidade de remodelação nos processos formativos dos docentes em música para atender a demanda do ensino de instrumentos musicais para alunos adultos. Para ele, há que se questionar a forma como esses alunos são tratados, reconhecidos e encaminhados, em especial dentro da tradição conservatorial do ensino de instrumento musical.

Outra investigação tratando da TRS é a realizada por Vasconcelos e Costa (2018), na qual foram investigadas as representações de estudantes de cursos superiores de Música, focando nos critérios que os guiaram na escolha pela formação em licenciatura. A pesquisa contou com a participação de 12 professores, estudantes do primeiro ao sexto semestre de um curso superior de música, e se caracterizou como um estudo de grupo focal conduzido por roteiros de questões abertas. Os resultados da análise mostraram que as representações sociais dos estudantes se voltam para a compreensão do curso de Música como um curso prático, de formação instrumental e vocal, parecendo distanciar-se da música enquanto prática educacional. Os autores atribuem tais representações à forma como a música é compreendida no universo consensual no qual convivem esses estudantes, as influências do modo como a música é compreendida nos seus demais espaços de convivência e o fato de não haver ensino de música de maneira regular nas escolas, sendo o ensino de música historicamente regulado por uma visão conservatorial e prática, dentre outros fatores que influenciam na composição dessas representações. Assim, a escolha pelo curso de Música parece estar ligada a essas representações, geralmente distanciando-se do objetivo central de um curso de licenciatura em Música. Durante o curso, essas representações podem ser modificadas, de acordo com os novos conhecimentos sobre o processo de formação ancorados e objetivados, formando novas representações, ou passando a fazer parte do universo reificado de conhecimentos sobre os sentidos da formação docente em música para atuar na escola básica.

No campo da Educação Musical temos a música como objeto central de práticas e estudos. E ela [a música] se constitui num elemento que, independentemente desse

campo de estudo, está presente na vida cotidiana de cada sociedade, a seu modo, sob influências culturais distintas. Numa perspectiva na qual cada ser tem sua identidade musical moldada por influências, sentidos, desejos e referências musicais diversos, o uso de uma teoria que trate da essência das representações, onde está a constituição dessas identidades, buscando compreendê-las num contexto social, pode contribuir para o avanço, tanto epistemológico quanto de desenvolvimento prático do campo de atuação.

Em outras palavras, por se tratar de olhar para objetos que têm uma relação com práticas de ensino e aprendizagem musical propostas com base numa elaboração que faz parte do universo reificado, os estudos indicam contribuições da TRS que podem, ao serem identificadas, promover ou propor caminhos que busquem justamente atuar na mudança dessas representações, como forma de fortalecer os conhecimentos trazidos via universo reificado, de acordo com a necessidade de cada grupo social e objetivos descritos, colaborando com as aproximações acerca do pensamento social sobre os distintos objetos de estudo e práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem musical em ambientes diversificados.

Carvalho e Arruda (2008, p.449) compreendem as RS como “alicerce das identidades e, conseqüentemente, o ponto de partida para as diferenças”. Os autores complementam seu pensamento com base em Farr (1994) e Jovchelovitch (1994): entre identidades e diferenças, as RS estão presentes tanto no mundo físico quanto no mundo mental, imaginário, o que, segundo eles, significa dizer que as formas distintas de pensamento que demarcam as ideias em torno das RS são produzidas numa esfera pública de ação e se consolidam nas comunicações estabelecidas pelo(s) grupo(s).

Os trabalhos apresentados nesta seção convergem nesse sentido. Mesmo tratando de temas diversos, focados nas RS de sujeitos e cenários diferentes, eles trazem em comum as contribuições da TRS como forma de conhecer esses sujeitos e cenários de maneira mais profunda e mais próxima, seja apoiando-se especificamente na TRS, seja vinculando-as a outros campos de estudo teórico, já reconhecidos ou em vias de reconhecimento pela área.

Em nossa investigação, compreendemos que o uso da TRS contribuiu para consolidar caminhos que possibilitem tecer aproximações entre os campos da Educação Patrimonial e Educação Musical, lançando olhares sobre uma comunidade global de educação musical culturalmente sensível, marcada pela convivência entre identidade e diferença, na essência da diversidade cultural.

4. FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES BRASILEIROS

Nesta seção, como o título já antecipa, apresentaremos as análises e reflexões advindas da triangulação metodológica dos dados referentes ao grupo brasileiro. Está organizada em duas subseções, cada uma correspondendo a uma das duas grandes categorias de análise: 1) Patrimônio cultural e suas músicas; 2) Culturas populares e suas músicas. Os dados são organizados de maneira específica em cada subseção e descritos na apresentação inicial.

Devido ao grande volume de dados que constituíram as etapas obrigatórias de cada análise - prototípica e de conteúdo - e considerando que as discussões e resultados foram realizados e apresentados via triangulação metodológica dos dados, optamos por apresentar no corpo do texto deste relatório de tese: a) na análise prototípica, os quadrantes referentes aos resultados (quadro de Vergès); b) na análise de conteúdo, os quadros com a síntese de progressão das categorias.

4.1. Patrimônio cultural e suas músicas - Brasil

A composição e discussão desta categoria de análise, pela triangulação metodológica dos dados, engloba o uso dos dados referentes ao termo indutor do TALP **patrimônio cultural** e das entrevistas pela discussão dos temas patrimônio cultural e sua relação com a(s) música(s).

Na análise de conteúdo, a síntese de progressão das categorias ficou constituída como ilustra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo, sobre patrimônio cultural e suas músicas - grupo brasileiro

Síntese de progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo sobre patrimônio cultural - grupo brasileiro			
Categorias iniciais	Frequência	Categorias intermediárias	Categorias finais
Herança cultural intergeracional	95%	1. Conceitos e significados relacionados a patrimônio cultural	Patrimônio cultural e suas músicas - patrimônio enquanto identidades e seus processos de manutenção e transmissão
Conceito instituído pelos livros	10%		
Identidade de povo	100%		
Falta de acesso e mudanças causadas pela globalização e influência da mídia	90%		
Música é história, logo é patrimônio – relação com conhecimento histórico	90%		

Música é patrimônio pela produção de identidades sociais e grupais	100%	2. Lugares de produção e práticas relacionados a patrimônio cultural
Música é herança e pertencimento	80%	
Diversidade – onde as diversas culturas se encontram e se transformam	85%	
Espaço físico público acessível a todos	75%	
Produção cultural social e pertencimento	60%	
Forma de acesso à cultura	80%	
Música enquanto elemento de transmissão daquilo que é produzido culturalmente, transmissão do que é patrimônio	85%	
Enquanto patrimônio, destaca-se a música folclórica	60%	
Música enquanto patrimônio está na relação do individual com o social – onde as coisas se encontram e se negociam	85%	
Ausente na escola e nas aulas de música	90%	
Está nos documentos	80%	
Relação música e patrimônio – ausência na formação	85%	
Responsabilidade da escola, mas, há pouco espaço dedicado a patrimônio cultural	95%	
Necessidade de “resgate e conservação” de algo que está se perdendo	90%	
Música é produção histórica de conhecimento a ser transmitido e perpetuado	80%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que no grupo de professores brasileiros, 16 (80%) reconhecem a presença do tema “patrimônio cultural” nos documentos oficiais que regem a educação de forma geral. Os outros 04 (20%) afirmam não recordar de ver ou tratar da presença do tema nesses documentos.

Apesar de ser reconhecido nos documentos oficiais, apenas 03 (15%) disseram ter participado de formações nas quais o tema tenha sido abordado, como um caso no qual a professora estudou sobre patrimônio com o objetivo de prestar concurso para trabalhar no IPHAN. Os outros 17 professores (85%) alegam não ter discutido o tema “patrimônio cultural” em espaços de formação.

Tal fato nos levou a concluir que o discurso dos professores está ancorado em seu universo consensual, associado às suas RS sobre o tema, com aproximações a conhecimentos que provêm de um universo reificado, como observado na fala a seguir,

[...] o que eu conheço de patrimônio cultural é aquela coisa bem de livro mesmo. Que é patrimônio cultural imaterial, que é aquilo que a gente absorve, por exemplo, o conhecimento, a cultura que a gente adquire, de um povo. E o patrimônio material, que é aquilo que pertence às praças públicas, os museus, o espaço onde as pessoas vivem na comunidade. É o que está no livro” (Professor Flávio, DEB, p.169).

Na fala desse professor, o uso das expressões “patrimônio material” e “patrimônio imaterial” aparecem referenciados como conceitos consolidados e estabilizados pelo campo, “conforme aparece nos livros”, identificado como parte do universo reificado. No grupo analisado, o uso desta nomenclatura apareceu em apenas dois momentos, na fala de 02 professores (10%). Considerando a baixa porcentagem de professores que referenciam esse contexto e que a maioria diz não ter estudado o tema em sua formação, acreditamos ter mais um indicador de que as representações apresentadas para o termo indutor “patrimônio cultural” são construídas a partir de informações advindas majoritariamente do universo consensual vivido.

Nos documentos oficiais que regem a educação nacional brasileira, o tema aparece associado ao estudo e à valorização das distintas culturas e de povos historicamente excluídos, ao estudo daquilo que é considerado “patrimônio cultural da humanidade”, ressaltando ainda o respeito à pluralidade de culturas e, em especial, no que se refere à cultura indígena e africana, associado aos direitos humanos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), em relação às Artes, “patrimônio cultural” aparece como um dos objetos de conhecimento de unidade temática em Artes Integradas, ao lado de “processos de criação”, “matrizes estéticas culturais” e “arte e tecnologia”.

Assim, pode-se dizer que “patrimônio cultural” aparece nos documentos; mas no discurso dos professores, é um tema que, quando presente, é tratado apenas como conceito ou elemento categorizado como “patrimônio cultural mundial”, conforme classificação da UNESCO, parecendo estar dissociado das práticas realizadas nos espaços de atuação.

No quadro de Vergès³⁹ (Quadro 4), trazemos para a discussão os dados da análise prototípica referente ao termo indutor **patrimônio cultural**.

Quadro 4 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “patrimônio cultural”- grupo brasileiro

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações <i>F > 9,6 e OME < 3,089</i>			Alta F e alta Ordem Média de Evocações <i>F > 9,6 e OME ≥ 3,089</i>		
Grupo semântico	Freq	OME	Grupo semântico	Freq	OME
Conservação e história	23	2,739	Patrimônio material	21	3,142
Artes	21	2,857			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações <i>F < 9,6 e OME < 3,089</i>			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações <i>F < 9,6 e OME ≥ 3,089</i>		
Grupo semântico	Freq	OME	Grupo semântico	Freq	OME

³⁹ Como forma de melhor compreender as diferentes atribuições aos termos escritos, utilizamos a seguinte configuração: para indicar termos indutores, **utilizamos negrito**; os “grupos semânticos” estão indicados “entre aspas”; as *evocações* estão indicadas *em itálico*.

Alegria	04	2,0	Identidade	06	3,166
Grupo social	04	2,75	De todos	06	3,533
Crenças	03	2,666	Formação	04	4,0
			Relevância	03	3,666

Fonte: Elaborado pela autora.

Partimos da informação sobre a exclusão de 04 evocações: *Serra da Capivara (2)*, *Floresta Amazônica (1)*, *Pampas Gaúchos (4)*, *Minas Gerais (5)*. Todas se caracterizam como patrimônio natural e pelo número de evocações, poderiam conformar um grupo semântico. Porém, como foram evocadas por uma mesma pessoa, não podem ser caracterizadas enquanto RS do grupo.

Dito isto, iniciamos nossa leitura pelo primeiro quadrante, que se refere às aproximações ao sistema central das RS sobre patrimônio cultural.

No grupo semântico “Conservação e história”, as evocações foram: *tradição*, *tradições do povo*, *história*, *preservação histórica*, *conservação do tradicional*, *línguas antigas*, *culturas guardadas*, *antigo*, *tradicional* e *culturas tradicionais*, que representam suas variações semânticas. As evocações trazidas para este termo indutor permitem compreender patrimônio cultural como herança histórica e cultural, um legado que chega às gerações atuais pela manutenção e pela transmissão intergeracional.

No conteúdo das entrevistas, essa forma de relação com patrimônio cultural é mencionada por 19 (95%) professores, como estas duas falas:

Patrimônio cultural... ele se constrói culturalmente, né? e vai de forma intergeracional, por exemplo, o que os avós transmitem, os pais transmitem... são patrimônio cultural também e que vão formando a nossa identidade também. O conhecimento, também, de mundo, se transmite de geração em geração, também é um patrimônio cultural (Professora Mariáh, DEB, p. 58).

Patrimônio Cultural me dá uma sensação de que assim é... que são aquelas coisas da cultura que... precisa já ter passado [...] que a gente... observa que foi muito importante ou que teve uma relevância para a humanidade ou para identificação de um país, do nosso estado, não sei... da nossa identidade.. e que a gente vai levar, vai passar (Professor Thiago, DEB, p. 205).

Os discursos apresentados fortalecem a ideia de herança histórica e cultural intergeracional, embora a ideia central apareça associada à transmissão de um legado que tem sua essência na construção das identidades, sejam elas familiares, comunitárias, nacionais, etc., que demarcam nosso pertencimento, nossa identificação com cenários sociais distintos. Assim, pela análise triangulada dos dados constata-se a presença da ideia

de pertencimento a uma história que deve ser mantida e compartilhada de geração em geração, como herança cultural representativa de identidades.

Utilizamos o termo no plural pelo entendimento de que existe um conjunto de variáveis que passam pela convivência de distintas identidades, e mesmo pela mudança das e nas identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Essa visão de patrimônio cultural é também compartilhada pela representação da UNESCO no Brasil, quando conceitua em sua página na internet que:

[...] o patrimônio é o legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações. Nosso patrimônio cultural e natural é fonte insubstituível de vida e inspiração, nossa pedra de toque, nosso ponto de referência, nossa identidade” (UNESCO, 2017, s/p)⁴⁰.

Fontal Merillas (2017) defende que os processos de transmissão intergeracional acontecem pela seleção de cada geração em relação ao seu patrimônio. Ou seja, cada geração passa – consciente ou não – por uma tomada de decisão sobre os elementos e experiências que constituem seu patrimônio, que serão valorados e, assim, transmitidos para a geração subsequente que, por sua vez, passará pelo mesmo processo. O que determina o que fica ou o que é deixado de lado são as mudanças sociais e identitárias de cada grupo em cada época.

Dessa forma, a mobilização a favor da transmissão intergeracional pela continuidade de um elemento patrimonial não garante que a valorização projetada por determinado grupo seja aceita por outro. Dependerá do sentido que os receptores da nova geração atribuirão ao elemento patrimonial herdado, conforme apontam Fontal Merillas, Sánchez-Macías e Cépeda-Ortega (2018).

Talvez isso justifique o sentimento de uma geração sobre a necessidade de preservar determinados elementos considerados por ela como patrimônio cultural. Por exemplo: no seu discurso, a professora Maria do Ingá (DEB, p.101) afirma “[patrimônio cultural] é algo que está se perdendo né, não tem mais a mesma valorização, a gente traz e faz algumas coisas, mas está se perdendo, já não tem mais a mesma valorização”. Os centros de interesse de cada geração se modificam, seja por novos estímulos, influências e/ou maneiras alternativas de se relacionar. Esses fatores são evidenciados com maior

⁴⁰ Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/heritage-legacy-from-past-to-the-future/> acesso em 24/11/2019.

intensidade nas sociedades contemporâneas devido às mudanças no modo de comunicar e compartilhar conhecimentos.

Trazemos para alimentar a discussão o segundo grupo semântico do primeiro quadrante do TALP, denominado “Artes”. Nele, as palavras evocadas são: *música, teatro, cinema, circo, dança, artista, artistas, obras de arte, artes, arte*. A frequência de 21 evocações e uma ordem média baixa coloca esse grupo semântico também como possível núcleo central das representações sobre patrimônio cultural. No entanto, embora essas evocações representem elementos considerados parte do campo das artes, as representações construídas nos conteúdos identificados nos dados de entrevistas nos levam a compreender que a essência da relação entre as palavras evocadas e “patrimônio cultural” estão ancoradas na ideia de “conservação e história”, naquilo que já está instituído enquanto patrimônio cultural da humanidade, sendo considerado de todos. Por exemplo, nas seguintes falas:

Eu não falo sobre patrimônio cultural, né. É... às vezes surge assim... ah, falei sobre Carimbó”, que ele virou patrimônio cultural, então a gente vai falar sobre isso. Porque virou parte da história (Professora Margarida, DEB, p.27).

Nós temos as obras de arte, os teatros antigos, que tem muita história guardada e são nosso patrimônio [...]. E, na prática, na escola, às vezes a gente leva os alunos para visitar, teatro... tem o Callil que a gente sempre os leva, e a gente fala sobre estes patrimônios para eles (Profa. Sol, DEB, p.108).

Em nossa análise do segundo grupo semântico, ficam evidentes as objetivações dessas RS, que aparecem associadas às práticas em sala de aula ou na escola, nas quais as ideias de patrimônio são ancoradas. Quando a professora Margarida afirma que traz o Carimbó para a sua prática, ela está objetivando sua ideia sobre patrimônio, desenvolvendo com seus alunos conceitos e práticas que estão fundadas em representações de patrimônio cultural que devem ser estudadas e difundidas, pois lhes foi atribuído o título de patrimônio cultural e, assim, constituem formalmente e legalmente, parte de nossa história e de nossa identidade cultural. A objetivação dessas representações é identificada, ainda, no discurso da professora Sol, quando afirma que as práticas desenvolvidas em torno de patrimônio estão associadas às visitas ao teatro da cidade, para que os alunos conheçam o patrimônio de sua cidade.

O mesmo acontece na relação com o artista, aquele que produz a arte. Nos discursos, quando aparece, volta-se à ideia de preservação de algo que é histórico e tido como um “bem do povo”, como nesta fala do professor Will (DEB p.68):

Ah, Luiz Gonzaga, por exemplo, ele é um patrimônio que é nosso, né, é brasileiro, a gente estuda as músicas dele e resgata para o nosso trabalho, né (...) como foi feito o projeto sobre Luiz Gonzaga em outro ano. É uma forma de resgatar e manter esse patrimônio que não é muito valorizado.

A associação de patrimônio cultural enquanto pertencimento, ligado a algo que parece estar em algum lugar “a ser resgatado” aparece nas falas de 16 professores (80%), dando-nos a compreender que essa relação se ancora na ideia de conservação e preservação por uma necessidade de manter uma identidade. E que, no exemplo, aparece objetivada na execução das músicas desses artistas – no caso do exemplo, Luiz Gonzaga – na realização de projetos temáticos, com objetivo de fortalecer os elementos identitários desse artista, representativo de nosso patrimônio cultural, como apontou o professor.

Por outro lado, no que se refere à música, na relação de patrimônio e artes, o processo de ancoragem e objetivação aparece fortemente associado a elementos que estão mais próximos do que se constitui enquanto práticas relacionadas à cultura popular e folclore, como fala a professora Vitória (DEB, p. 80):

[...] o Fogança [grupo de estudos parafolclóricos da região], por exemplo, é um patrimônio cultural. Tem um dono? Não existe um dono, é cultura que vai para vários lugares fazer apresentação, compartilhar nossa cultura para não se perder. O parafolclórico do... [Pôr-do-sol – outro grupo parafolclórico da região], também... é um patrimônio cultural, que faz o mesmo.

A relação estabelecida com a música está no folclore e na necessidade de transmitir essa música como uma forma de resgate. E esse pensamento aparece no discurso comum dos professores, como diz a professora Lipy (DEB, p. 18): “[...] música dentro do patrimônio é outra coisa que precisava ser resgatada, vamos dizer assim [...] precisaria trazer de volta, e conservar, e manter isso”.

No conteúdo das entrevistas, ao tratar da relação música e patrimônio, a música está no grupo “Arte” por sua essência semântica, mas a relação patrimônio cultural e música parece estar ancorada na ideia de herança história e cultural que precisa ser preservada, mantendo o sentido e a centralidade na questão da identidade.

Para todos os entrevistados, a música é compreendida como patrimônio cultural. Esses professores ancoram seu discurso na ideia já apresentada, de produção cultural representativa de um povo, de herança intergeracional, constituinte de uma identidade que precisa ser resgatada e valorizada, como já exemplificado com alguns professores e trazido também no discurso do professor Will:

A música por si já é um patrimônio. Eu acredito que as músicas folclóricas sejam patrimônio cultural que é de todos, e os registros que são feitos... históricos, para preservá-la e depois poder passar adiante (Professor Will, DEB, p.69).

Retomando o pensamento de Fontal Merillas, Sánchez-Macías e Cépeda-Ortega (2018), acreditamos que o discurso recorrente nas falas a respeito do resgate e conservação do “patrimônio cultural” está relacionado à decisão sobre o que expandir, o que conectar, o que recuperar das gerações anteriores. Tal decisão modela os sentidos atribuídos a patrimônio pela maneira como é apresentado e vivido por determinado grupo.

Assim, concordamos com Fontal Merillas, Sánchez-Macías e Cépeda-Ortega (2018, p.2) quando, para tratar dessa relação com patrimônio cultural, se utilizam da seguinte metáfora:

[Patrimônio cultural] pode ser representado como um fio que costura essa memória comum da humanidade. Fio porque implica a possibilidade de tecer, bordar, relacionar, expandir, conectar. Então, esse segmento de memória é tomado por cada geração, que decidirá se desfaz a peça que lhe foi legada, se apenas adicionará alguns fragmentos, se deixará a peça como foi recebida, ou se vai recuperá-la, considerando seu mau estado de conservação (tradução nossa).⁴¹

As mudanças nos “tecidos”, nas “peças” aparecem como uma preocupação no discurso do grupo social brasileiro quando tratando de patrimônio cultural e de sua relação com música. Por exemplo, na fala a seguir:

Está ligado, bastante né? [tratando da relação patrimônio cultural e música]. Apesar de os povos, as comunidades serem influenciadas pelo que a mídia dita, mas ela tem a personalidade dela ali ainda. Dentro da cultura dessa comunidade ela se manifesta, na música dessa

⁴¹ [Patrimonio cultural] puede representarse como un hilo que cose esa memoria común de la humanidad; hilo porque implica la posibilidad de tejer, bordar, relacionar, ampliar, conectar. Así, ese hilo de la memoria es tomado por cada generación que decidirá si deshace la pieza que le ha sido legada, si tan sólo añade algún fragmento, si deja la pieza tal y como la ha recibido, si recuperarla por su mal estado de conservación, etc. (SÁNCHEZ-MACÍAS e CÉPEDA-ORTEGA, 2018, p.2).

comunidade, dessa localidade. Então, eu acredito que ela está ligada dessa forma. E na escola, a gente também tenta trabalhar, eles adoram trabalhar com as músicas folclóricas e a gente acaba trabalhando bastante essa questão. E é uma forma de manter isso também, esse patrimônio (Professor Flávio, DEB, p.169).

O “apesar” da fala revela a compreensão de possível influência negativa que a mídia poderia exercer na promoção e manutenção de um patrimônio cultural que, neste caso, está relacionado à música. Isso ocorre devido à produção musical que vem sendo difundida com maior força pela indústria cultural. O que, por sua vez, vem transformando os modos de relação das pessoas com as músicas, levando ao discurso de que nosso patrimônio musical – quando ancorado numa concepção de patrimônio como herança – está desaparecendo e precisa ser resgatado. Com isso, atribui a ligação entre música e patrimônio à necessidade de resistência da comunidade em manter sua representatividade artístico-musical local.

Tal necessidade está identificada no discurso de que é por meio de sua personalidade e força que essa comunidade se protege da chamada “música da mídia”, que, por sua vez, parece estar colocada em algum lugar fora da ideia de patrimônio cultural. Esse discurso está presente no pensamento de 18 professores (90%).

Neste ponto, consideramos o discurso de Fontal Merillas (2013) quando nos lembra que todo patrimônio foi, em algum momento, contemporâneo. Cada geração passa por estímulos distintos, tendo suas próprias experiências e tomando suas próprias decisões sobre o que será perpetuado, formando uma mescla entre a seleção de elementos que vêm de gerações anteriores e a inclusão de novos elementos, construídos nas relações contemporâneas dos estudos com as músicas.

Atentamos, aqui, para o papel dos espaços educativos, de promover conhecimentos pautados numa concepção de patrimônio ampla, que considere o direito de cada geração de conhecer, experienciar e refletir sobre as distintas músicas e formas de manifestação sonora, formando, pouco a pouco, os tecidos identitários que passarão a compor seu patrimônio cultural.

Concordamos com Canclini (2010), quando diz que dificilmente teremos controle sobre os distintos cenários com os quais convivemos; porém, podemos, diante dessa variedade de cenários, buscar novas interconexões entre culturas e criar novas redes de iniciativa social. Complementamos com a proposição de Kich e Maronese (2015), quando relacionam patrimônio cultural a conservação da identidade cultural, em especial no que se refere ao patrimônio cultural imaterial, por sua constante recriação, que acontece pela

interação entre as pessoas, com os ambientes diversos da natureza e com as próprias histórias locais.

A constante recriação em função dos ambientes é o que trata do momento presente em cada sociedade, onde as diferentes relações com a música podem ser consideradas e, indo ao encontro de Canclini (2010), novas interconexões podem ser feitas, considerando como parte do patrimônio cultural musical todas as relações com música, desde aquelas que nos conectam ao passado, as que vivemos no presente e aquelas que nos colocam num tempo futuro.

Adentrando a análise dos demais quadrantes, iniciamos pelo grupo semântico “Patrimônio cultural material”, que está no segundo quadrante. No TALP, a ideia de patrimônio cultural enquanto material e físico aparece nas evocações de 100% dos professores por meio das palavras: *museus, teatros, praças, praças públicas, arquitetura, construções antigas, esculturas, quadros, galerias*. Essa ideia é corroborada no conteúdo de entrevistas e evidenciada nas falas de 15 professores (75%). Como exemplo, os discursos da professora Maria e do professor Felipe Abreu:

Tenho em mente que patrimônio cultural é um espaço onde é público e as pessoas podem apresentar [...] por exemplo: uma peça cultural, uma peça teatral, o que vem em mente (Professora Maria, DEB, p.86).

Patrimônio é algo público, que é de todos, a que todos podem ter acesso, todos podem usar, usufruir daquele espaço [...] é um teatro, uma praça (Professor Felipe Abreu, DEB, p.5).

Identificamos que a associação de patrimônio cultural com os elementos físicos apareceu com menor intensidade no conteúdo das entrevistas. Talvez por isso, ao comparar com a análise prototípica verificamos que o grupo semântico “patrimônio material” (segundo quadrante) teve uma frequência elevada, igualando-se ao segundo grupo semântico do primeiro quadrante “Artes”, com 21 evocações, mas com ordem de evocações elevada, tanto em relação ao valor de referência (OME) quanto aos valores de ordem de evocação dos grupos semânticos do primeiro quadrante. Isso indica que “patrimônio cultural material” é parte das RS sobre patrimônio cultural, mas não está em sua centralidade: está em lugar periférico no que se refere à estrutura das RS, considerando os conteúdos das entrevistas e a OME das evocações no TALP.

No terceiro quadrante estão os grupos semânticos “alegria”, “grupo social” e “crenças”. Em “alegria”, estão as evocações: *alegria, festas, lazer*. Em “grupo social”, as evocações foram: *pessoas, encontro, sociedade*. Em “crenças” as palavras evocadas

foram: *crença e religião*. Por sua essência, esses grupos parecem trazer a ideia de vivências coletivas e/ou experiências sensoriais compartilhadas em espaços distintos da vida cotidiana. Nas entrevistas, identificamos essa perspectiva de patrimônio cultural em 12 professores (60%), os quais trazem em suas falas sobre patrimônio cultural a relação com o encontro de crenças, valores e tradições, que constituem e representam identidades de grupo, que são compartilhados em ambientes festivos, alegres e representativos, como diz o professor Axl (DEB, p. 126): “[...] o patrimônio está também nas manifestações, que são a representação de identidade... de um grupo e que ali é compartilhado”. Ou ainda, como identificado na fala da professora Maria do Ingá (DEB, p. 145):

A primeira coisa que me vem à cabeça quando fala de patrimônio cultural, claro é o imaterial. Ai já me vêm as ruas, cortejos, festas de rua, tudo que tá na rua, cada detalhe, um vendedor ambulante, as pessoas convivendo, tudo isso faz parte da sociedade, do patrimônio da sociedade, que é esse organismo vivo que está sempre se modificando nesses espaços.

Esses espaços se configuram em lugares de manutenção de práticas e proteção daquilo que é central nas RS sobre patrimônio cultural. Afinal, é neles que as identidades são mantidas ou modificadas e que patrimônios são preservados e compartilhados com outras gerações e com outros povos. Assim, esses espaços tornam-se elemento essencial para a valorização de um ou mais patrimônio(s).

O quarto quadrante é composto por um conjunto de quatro grupos semânticos. “identidade”, “de todos”, “formação” e “relevância”. No grupo “identidade”, entre as evocações estão: *identidade, sotaque, diferença (que identifica), identificação*. No grupo “de todos” estão as evocações: *de todos, lugar de todos, do povo, domínio público, público*. No grupo “formação”, as evocações foram: *formação, educação, escola*. Por último, no grupo “relevâncias”, as evocações foram: *relevância, importância, genuíno (de essência)*.

Apesar de comporem um grupo semântico periférico no que se refere à análise prototípica (quarto quadrante), nas falas eles aparecem em maior percentual. A ideia de “identidade” e “de todos”, por exemplo, está presente no discurso de 18 professores (90%), permeando a centralidade dos discursos.

Tomemos como exemplo a fala da professora Amélia quando diz que patrimônio cultural “[...] seria qualquer coisa que a sociedade, o povo, produz em termos de Cultura” (DEB, p. 46). Ou ainda a fala da professora Karen: “Patrimônio cultural é formar, respeitando o que o indivíduo trouxe ali, a identidade dele. É crescer o conhecimento

que ele tem, é manter como pessoa, como humano [...] é mantendo tudo que ele tem e crescendo, né?” (DEB, p.190).

Identificamos neste ponto uma disparidade percentual entre as evocações e os conteúdos de entrevistas ao trazer os temas “identidade” e “de todos”. Em essência, trata-se de elementos identificados no centro da estrutura das RS sobre patrimônio cultural. Porém, ao trazê-los como evocações, eles aparecem na periferia das RS.

Uma das hipóteses que lançamos é: as evocações com maior F e OME são aquelas que representam conteúdos já estabelecidos e ancorados no uso de conceitos e terminologias que parecem objetivados em discursos seguros, muito presentes entre os professores. Nesse sentido, concordando com Abric (2003) e Sá (1996) quando tratam da formação estrutural das representações sociais: se as ideias não contêm elementos nos quais as representações possam ser claramente ancoradas pelo grupo, elas acabam ficando na periferia das representações, em processos de negociação, até estabilizarem-se por sua ancoragem e objetivação. Os pensamentos compartilhados mais livremente (no caso, por meio das entrevistas), permitem um aprofundamento e evolução dos discursos, podendo, com isso, identificar as ideias que estão se constituindo.

Tal constatação reforçaria a importância atribuída à combinação de distintos instrumentos e distintas formas de análise dos dados para identificar as RS, corroborando o pensamento de Souza e Kerbauy (2017) sobre a necessidade do uso de ferramentas metodológicas que se complementam na validação dos dados e na identificação mais clara dos elementos centrais e periféricos das RS.

Outro fator a ser considerado é que o elemento “identidade” está na essência do ser, seja individual ou coletivamente, o que lhe permitiria percorrer toda a estrutura, talvez numa espécie de fio condutor das RS que ligaria o sistema central ao periférico, de sua nuclealidade até sua periferia mais distante, podendo, inclusive, estar associada a processos de mudança nas RS do grupo.

Na proposição da TNC, os elementos periféricos são considerados os responsáveis pela interação com o novo conhecimento ou objeto. São eles que estão em constante movimento de adaptação do novo com a tarefa de, entre o processo de ancoragem e objetivação, proteger o núcleo central para manter as representações.

No caso apresentado, identificamos no terceiro e no quarto quadrante elementos que, por essência, cumprem essa função de receber aquilo que é novo e buscar modos de interação e acomodação com a representação já construída. Um dos principais elementos que identificamos e que cumpre essa função é a formação, inicial e continuada, porquanto

ela vai interferir diretamente na atuação docente. A escola e a formação docente fizeram parte dos discursos sobre patrimônio cultural, que, no TALP, foram associadas aos grupos semânticos “formação” e “relevância” (quarto quadrante).

À escola é atribuída a responsabilidade de manter vivo o “patrimônio cultural musical”, ideia essa presente no discurso de 20 professores (100%). O excerto do discurso da professora Mariáh indica isso. Mas, atribuindo a responsabilidade à sociedade como um todo, sinaliza o desvalor do patrimônio cultural como expressão daquilo que é vivido fora da escola.

A valorização do Patrimônio cultural na escola é defasada. Então, eu não diria que é na minha escola. Eu diria que a minha escola é um reflexo do que acontece socialmente, ela e só mais uma expressão disso. Do desvalor do patrimônio cultural (Professora Mariáh, DEB, p.58).

A professora Amélia apresenta um elemento que apareceu também no discurso de outros professores. Eles propõem modelos ou tipos de formação que se aproximem mais dos ambientes escolares, que levem os formadores para dentro das escolas, aproximando-os da realidade cotidiana e das dificuldades enfrentadas pelos professores. Em suas palavras,

[...] Falta vir mais propostas de formação de professores, de intervenções com professores. Vir na escola, onde a gente está, né? E... as pessoas envolvidas na formação dos professores conhecerem a realidade de cada um, estarem imersos ali (Professora Amélia, DEB, p.49).

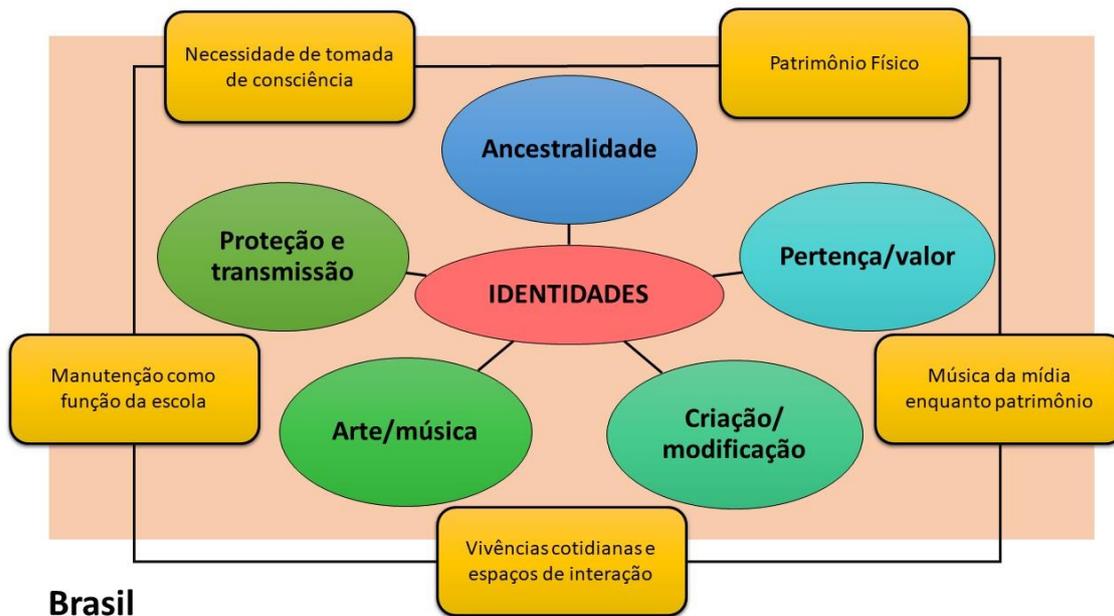
Compreendemos que, em essência, talvez essa proposta esteja na articulação entre formação, realidade escolar e realidade de mundo dos estudantes e professores. Reforçamos o discurso já defendido por Souza (2008), quando trata da necessidade de construir olhares atentos, dando voz aos professores e estudantes, permitindo a identificação de formas de ensinar e aprender música que estão acontecendo e interagindo na vida cotidiana comunitária e escolar.

Considerando a triangulação analítica dos dados, notamos que a centralidade das representações está na relação com as identidades. Ao tratar de patrimônio cultural, observa-se a necessidade de proteger as identidades. Em especial as identidades coletivas e aquelas associadas às artes, artistas e lugares que marcam e que são representativos daquilo que se compreende como patrimônio e que se deseja manter. Entendemos que é

dessa identidade que precisamos tomar consciência sobre como e onde ela está na sociedade contemporânea.

Encaminhando-nos para o fechamento da análise do tema “patrimônio cultural e suas músicas”, apresentamos um organograma no qual buscamos sintetizar e melhor visualizar os elementos que compõem a estrutura geral das RS sobre patrimônio cultural e suas músicas (Figura 14).

Figura 14 - Síntese das RS sobre “patrimônio cultural e suas músicas”, referente ao grupo brasileiro



Fonte: Elaborada pela autora.

Apresentada esta análise, defendemos que o estudo das RS sobre patrimônio cultural exige também a compreensão do que seja e de como esteja representado o tema “culturas populares e suas músicas”, considerando os elementos que estão em seu entorno.

Reafirmamos que a estreita relação existente entre patrimônio cultural e culturas populares é fato: é observada desde os documentos da UNESCO - tratando-os enquanto políticas mundiais para cultura e educação - até as relações cotidianas com o tema, identificada no discurso de professores, como descrito ao tratar da experiência da pesquisadora como formadora atuante na área.

4.2. Culturas populares e suas músicas- Brasil

Nesta categoria – que denominamos “culturas populares e suas músicas” – a identificação das RS será arquitetada pela discussão entre os quadrantes da análise prototípica dos termos indutores **Cultura popular, Músicas de culturas populares e Folclore** e os conteúdos referentes ao tema, identificados nas entrevistas.

“Culturas populares e suas músicas”, de algum modo esteve presente na formação dos 20 professores (100%), seja inicial ou continuada. Porém, 18 professores (90%) consideram que sua formação foi insuficiente para atender às demandas da escola, do currículo e de seus alunos.

Tratando especificamente de música, para 17 professores (85%) a formação esteve associada basicamente a conhecimento de repertório, mormente aqueles mais comumente encontrados no cancionário infantil brasileiro.

Essas informações nos levam a constatar que as RS do grupo sobre “Culturas populares e suas músicas” – da mesma forma como aconteceu no termo indutor **patrimônio cultural** – parecem estar ancoradas e objetivadas nas vivências e nas experiências pertencentes a um universo consensual que, em alguns pontos, cruza-se com um universo reificado pelos conhecimentos já formalizados, regras e leis, que são implantadas via políticas públicas e interpretadas pelos sujeitos em seus ambientes de atuação.

De antemão, ressaltamos que a predominância de elementos referentes à música, tanto nas evocações do TALP, quanto no discurso dos professores, é determinada pela natureza da investigação e pelas características do grupo. Sendo professores que têm a música como objeto de trabalho, suas práticas e experiências estão cotidianamente voltadas aos processos de ensino e aprendizagem musical. Assim, entendemos que se torna inevitável que suas RS estejam ancoradas e objetivadas na relação ensino e aprendizagem da própria música, levando consigo toda uma carga de intenções e expectativas que estão na base das suas concepções e, portanto, presentes mais intensamente na estrutura de suas RS sobre o tema.

O foco de nossa análise se concentra em como esses elementos musicais estão integrados ao universo das culturas populares e suas músicas nas RS do grupo social investigado. Com isso, entendemos que seja possível, posteriormente, estabelecer relações entre as demais RS estudadas no decorrer da investigação.

Considerando o uso de três termos indutores nesta categoria, organizamos a apresentação da análise dos dados da categoria em duas etapas. Na primeira, fazemos a descrição direta dos quadrantes referentes à análise prototípica dos três termos indutores usados, fazendo uma breve apresentação dos conjuntos de evocações em cada grupo semântico. A segunda etapa inicia apresentando uma adaptação do conjunto do quadro de Vergés, no qual os três termos indutores são colocados lado a lado, permitindo dividir o conjunto dos dados. Após esse quadro, no início da mesma etapa, apresentamos a síntese da progressão e frequência das categorias da análise de conteúdo. Tanto o quadro quanto a síntese são tomados como base no processo de triangulação analítica dos dados, para o qual optamos por elaborar subcategorias de análise, que emergiram do processo de triangulação, via identificação e aproximação dos temas apresentados, tanto pelos resultados da análise prototípica, quanto pela análise de conteúdo.

De posse de todo esse material de análise, buscamos identificar e analisar a base do pensamento social do grupo investigado, reconhecendo a estrutura das RS dos professores sobre “Culturas populares e suas músicas”, considerando tanto os elementos que se aproximam de sua centralidade quanto aqueles que estão em suas adjacências.

Iniciamos, portanto, a primeira etapa com a análise prototípica referente ao termo indutor **cultura popular**, ilustrada no Quadro 5.

Quadro 5- Análise prototípica – quadrante das RS sobre “cultura popular” – grupo brasileiro

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq 8,25$ e $OME < 3,157$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq 8,25$ e $OME \geq 3,157$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Música	22	2,818	Artefatos	09	4,375
Convivência sociais	13	2,538	Festas	09	2,666
Folclore	13	3,153	Artes	09	3,111
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 8,25$ e $OME < 3,157$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 8,25$ e $OME \geq 3,157$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Resistência	06	2,833	Diversidade	06	4,333
Conhecimento	04	2,75	Sentimentos	03	3,333
Movimento	03	2,333			
Alimentos	03	2,666			

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de 100 evocações, uma foi excluída por não se enquadrar em nenhum dos grupos semânticos elaborados: a palavra *prédios*.

No primeiro quadrante, os grupos semânticos: “música”, “convivência social” e “folclore”. O grupo semântico “música” obteve frequência consideravelmente acima dos

demais grupos, com 22 evocações, enquanto os demais grupos semânticos referentes ao mesmo termo indutor tiveram frequência de 13 evocações. Já a OME dos elementos de primeiro quadrante mostrou-se mais equilibrada.

No grupo semântico “música”, a palavra mais evocada foi *música*, aparecendo 11 vezes. Ela foi seguida por evocações que representam gêneros musicais: *samba, maracatu, axé, frevo, funk carioca, catira, rap, rock*. Na sequência estão as evocações: *instrumentos* e *youtube*. Observa-se que foram evocadas palavras que representam uma variedade de estilos musicais e elementos relacionados às práticas e difusão musical.

O segundo grupo semântico do primeiro quadrante foi denominado “convivência social”. As palavras evocadas foram: *agrupação, família, povo, povos, convivência grupal, vivência grupal, integração, participação coletiva, pessoas, identidades*. Essas evocações nos permitem dizer, em primeira análise, que as RS sobre cultura popular parecem estar ancoradas na ideia de interação humana e experiências vividas na coletividade e identidades, individual e grupal.

O terceiro grupo semântico presente no primeiro quadrante foi denominado “Folclore”. A palavra *folclore* é a que mais apareceu, com 05 evocações, seguida das palavras: *costumes, mitos, lendas, estórias, crenças*. A combinação dessas palavras nos leva à análise de que a compreensão sobre o que seja cultura popular está ancorada na relação com o folclore, podendo colocá-lo na centralidade das RS dos professores sobre cultura popular.

No segundo quadrante estão os grupos semânticos “artefatos”, “festas” e “artes”, cada um deles com 09 evocações. No grupo “artefatos” as palavras foram: *roupas, chapéus, máscaras* e *cores*. No grupo “festas”, as palavras foram: *festas, comemoração, diversão, alegria, energia de festa*. No grupo “Arte”, com exceção da palavra *cinema* e *teatro*, que aparecem somente uma vez cada uma, as demais palavras tiveram associação com a dança, sendo elas: *dança, danças, dançar* e *fandango paranaense*. Identificamos uma possível relação entre os três grupos, uma vez que suas evocações trazem elementos presentes em ações e práticas artísticas de cultura popular.

No terceiro quadrante estão os grupos semânticos: “resistência”, “conhecimento”, “movimento” e “alimentos”. Com exceção de alimentos, todos os demais mostraram o uso considerável dos termos “necessidade de”, “necessário” ou “falta de”, antecedendo suas evocações, apresentados sempre entre parênteses.

No grupo semântico “resistência”, nas 06 evocações estão as palavras: *resistência, conscientização, divulgação, preservação*. Já no grupo semântico “movimento”, com 04

evocações, estão as palavras: *movimento e mudança*. O grupo semântico “conhecimento” teve 03 evocações, com as palavras *conhecimento e formação*. Nesses grupos, os professores usam as palavras “necessidade” e “falta” entre parênteses para indicar o sentido dado à evocação.

O grupo semântico “alimentos” teve também 03 evocações, com as palavras: *comida e alimentos*. Identificamos sua relação com cultura popular na ideia de regionalidades, no que se refere às especificidades de pratos e alimentos presentes em cada região, com suas tradições culinárias, também presentes em festas populares e regionalistas.

O 4º quadrante é formado pelos grupos semânticos “diversidade” e “sentimentos”. O grupo semântico “diversidade” foi composto por 06 evocações, tendo as palavras: *diversidade e pluralidade*. O grupo semântico “sentimentos” foi composto por 03 evocações: *coração, alma e vida*. Chamamos este grupo semântico de “sentimentos”, compreendendo que as três evocações trazidas conformam uma relação com cultura popular que está na atribuição de sentidos e sentimentos em relação ao que é produzido e representativo, seja a música, a dança, a comida, os contos, as crenças, etc.

No que se refere ao termo indutor **músicas de culturas populares**, o resultado da análise prototípica está no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “músicas de culturas populares” - referentes ao grupo brasileiro

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq 9,090$ e $OME < 3,158$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq 9,090$ e $OME \geq 3,158$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Gêneros musicais	20	2,95	Imagem sonora social	12	3,333
Aprender/ensinar	13	2,538			
Elementos musicais	12	3,0			
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 9,090$ e $OME < 3,158$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 9,090$ e $OME \geq 3,158$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Raiz/história	9	2,772	Valor e difusão	7	3,714
Diversidade	7	2,57	Mídia	5	3,8
Grupo social	5	2,6	Folclore	5	3,8
Corpo/dança	3	2,666			

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadrante estão os grupos semânticos: “gêneros musicais”, “aprender/ensinar” e “elementos musicais”.

Em “gêneros musicais”, as 20 evocações se referem a gêneros da música de forma ampla: *sertanejo, pop, rap, rock, música internacional, MPB, eletrônica, K-POP e samba*. Em comparação ao termo indutor anterior, “Culturas Populares”, os gêneros musicais evocados aqui aproximam-se um pouco mais ao repertório difundido com maior ênfase pelos meios de comunicação contemporâneos que, por sua repetição, de forma geral, estão mais presentes nas experiências musicais dos distintos grupos sociais na atualidade.

O segundo grupo semântico, “aprender/ensinar” reúne 13 evocações, dentre as quais estão as palavras *aprender, ensinar, conhecimento, escola, reflexão, refletir, conhecer*. Ao tratar especificamente da música, identificamos uma mudança no grau de importância atribuído a esses elementos, em comparação ao termo indutor “culturas populares” apresentado anteriormente, representado pelo grupo semântico “conhecimento”, classificado no terceiro quadrante. Acreditamos que a mudança no grau de importância atribuída pelos professores aos elementos presentes nesses dois grupos semânticos se deva ao fato de que a especificidade ao tratar “música de culturas populares” traz para a discussão o objeto central de trabalho dos professores: a música. Sua prática e experiência estão cotidianamente voltadas aos processos de ensino e aprendizagem musical. Assim, torna-se inevitável que, ao tratar de música enquanto termo indutor, suas RS estejam ancoradas em sua relação com o ensino e com a aprendizagem da própria música, levando consigo toda uma carga de intenções e expectativas que estão na base das suas concepções e, assim, em suas RS.

O terceiro grupo semântico, “elementos musicais”, é composto por 12 evocações e está associado, como o nome diz, aos elementos gerais relacionados à música: *melodia, voz, sonoridade, ritmo, som, canções, ouvir e tocar, letras, palmas, percussão*. Tais evocações estão ancoradas nos conhecimentos específicos dos professores sobre música. De certa forma, podem ser associadas ao termo indutor “aprender/ensinar”, considerados conhecimentos específicos da música no que se refere à sua prática e aprendizagem.

Nos elementos intermediários do segundo quadrante está o grupo semântico “imagem sonora social”, no qual, entre as 12 evocações estão: *espelho social, música significativa, simples, rica, prazerosa, natural, verdadeira, festiva, suave, alegre*, estando, em nossa análise, associadas à identificação dada à música de culturas populares em termos adjetivos.

No terceiro quadrante estão os grupos semânticos: “raiz/história”, “diversidade”, “grupo social”, “corpo/dança”. No grupo “raiz/história” foram 9 evocações, dentre as

quais: *história, pai (referência), passado, fonte, região (referência), vem do povo, memória, raiz*. No grupo diversidade, das 7 evocações constam: *diversidade, miscigenação, inclusão, (respeito às) regionalidades, cultura brasileira (diversa)*. Em “Grupo social”, as 5 palavras evocadas foram: *família, pessoas, povo, sociedade, grupos*. Já no grupo “corpo/dança” foram 3 evocações, sendo as palavras: *dança e movimento*.

Como presença mais acentuada, identificamos a relação com a herança histórico-cultural, seja nas referências e identidades assumidas, na diversidade e no grupo social, ou na relação com corpo e dança, considerados elementos centrais das manifestações artísticas culturais e identitárias.

No quarto quadrante estão os grupos semânticos “valor e difusão”, “mídia” e “folclore”. Dentre as palavras evocadas no grupo semântico “valor e difusão” estão: *difusão, divulgação, apresentação, valorização (pela difusão), difusão (falta de)*. No grupo “mídia” estão as palavras: *mídia cultural, mídia, TV, desenhos POP (TV), Rádio*. E para finalizar, no grupo “folclore” estão as palavras: *folclore, cantigas de roda, limoeiro (música), roda*.

O termo indutor **Folclore** tem seu resultado da análise prototípica no Quadro 7.

Quadro 7 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “folclore”- referente ao grupo brasileiro

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq 9,090$ e $OME < 3,092$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq 9,090$ e $OME \geq 3,092$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Memória e herança cultural	19	2,63	Música	12	3,5
Cultura popular	14	2,785			
Arte	13	2,692			
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 9,090$ e $OME < 3,092$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 9,090$ e $OME \geq 3,092$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Conhecimento	11	2,27	Alegria/festa	07	4,571
Fatos folclóricos	09	2,625	Crenças	04	3,5
Grupo social	09	2,777	Artefatos	03	4,666

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadrante, estão os grupos semânticos: “memória e herança cultural”, “cultura” e “arte”. O grupo semântico “memória e herança cultural”, com 19 evocações, apresenta elementos consentâneos com a forma de pensar o folclore associado à visão de herança e legado cultural, que deve ser preservado para as gerações futuras, evidenciado nas palavras: *tradição, transmissão, herança, avós, miscigenação inicial, histórias transgeracionais, ancestral, história, origem, historicidade, lembrança,*

memória, preservação. O segundo grupo semântico, “cultura popular”, vem afirmar essa compreensão sobre o núcleo central das RS, dando ênfase agora à *cultura*, que apareceu evocada 09 vezes num conjunto de 14 palavras. As demais palavras foram: *patrimônio, mistura de povos, identificação, diferença*. No terceiro grupo semântico, “arte”, dentre as 13 evocações estão: *música, teatro, dança e artes visuais, literatura, bumba-meu-boi, capoeira, instrumentos musicais, cantigas, cantos, música popular e carimbó*. Elementos relacionados ao universo das artes de forma geral.

O segundo quadrante é composto por um único grupo semântico, denominado “música”, composto por 12 evocações que trazem a ideia de relação com o universo musical, seus meios, suas práticas e elementos, indicados pelas palavras: *música, instrumentos musicais, cantigas de roda, carimbó, bumba-meu-boi, capoeira, canto*.

No terceiro quadrante temos três grupos semânticos: “conhecimento”, “fatos folclóricos” e “grupo social”. No grupo semântico “conhecimento”, dentre as 11 evocações estão: *conhecimento, aprendizagem, conhecer, escola*. Nos grupos semânticos “fatos folclóricos” entre as 09 evocações estão: *lendas, mitos, mitologia, histórias do cangaço*. Já no terceiro grupo semântico, também com 09 evocações, aparecem as palavras: *família, povo, vivência grupal, amizades, identidades, coletividade*.

O quarto quadrante é formado pelos grupos semânticos: “alegria/festa”, “crenças” e “artefatos”. No grupo semântico “alegria/festa”, dentre as 7 evocações, festão: *alegria, diversão, festa, cores, bandeirinhas de festa*. No grupo semântico “crença”, foram somente 4 evocações dentre as quais figuram as palavras: *crenças, religiões, candomblé*. Por último, o grupo semântico “artefatos” teve as palavras: *roupas, saias*, distribuídas entre as 3 evocações que o compõem.

Iniciamos a segunda etapa apresentando o conjunto dos três termos indutores (Quadro 8), logo seguido da síntese da progressão das categorias da análise de conteúdo (Quadro 9).

Quadro 8 - Conjunto das análises dos três termos indutores referentes a “culturas populares e suas músicas” do grupo brasileiro

Culturas populares e suas músicas											
Primeiro quadrante			Segundo quadrante			Terceiro quadrante			Quarto quadrante		
Termo indutor “Cultura popular”											
Frequência e OME F \geq 8,25 e OME<3,157			Frequência e OME F \geq 8,25 e OME \geq 3,157			Frequência e OME F<8,25 e OME<3,157			Frequência e OME F<8,25 e OME \geq 3,157		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Música	22	2,818	Artefatos	9	4,375	Resistência	6	2,833	Diversidade	6	4,333
Convivência social	13	2,538	Festas	9	2,666	Conhecimento	4	2,75			
Folclore	13	3,153	Artes	9	3,111	Movimento	3	2,333	Sentimentos	3	3,333
						Comidas	3	2,666			
Termo indutor “Músicas de culturas populares”											
Frequência e OME F \geq 9,090 e OME<3,158			Frequência e OME F \geq 9,090 e OME \geq 3,158			Frequência e OME F<9,090 e OME<3,158			Frequência e OME F<9,090 e OME \geq 3,158		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Gêneros musicais	20	2,95	Imagem sonora social	12	3,333	Raiz/história	9	2,772	Valor e difusão	7	3,714
Aprender/ensinar	13	2,538				Diversidade	7	2,57	Mídia	5	3,8
Elementos musicais	12	3				Grupo social	5	2,6	folclore	5	3,8
						Corpo/dança	3	2,666			
Termo indutor “Folclore”											
Frequência e OME F \geq 9,090 e OME< 3,092			Frequência e OME F \geq 9,090 e OME \geq 3,092			Frequência e OME F<9,090 e OME< 3,092			Frequência e OME F<9,090 e OME \geq 3,092		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Memória e herança cultural	19	2,63	Música	12	3,5	Conhecimento	11	2,27	Alegria/festa	7	4,571
						Cultura popular	14	2,785	Fatos folclóricos	9	2,625
Arte	13	2,692				Grupo social	9	2,777	Artefatos	3	4,666

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo sobre culturas populares e suas músicas - grupo brasileiro

Síntese de progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo sobre culturas populares e suas músicas - grupo brasileiro			
Categorias iniciais	Frequência	Categorias intermediárias	Categorias finais
O que é feito pelo povo	100%	1. Conceitos e significados relacionados ao tema culturas populares e suas músicas	Culturas populares e suas músicas - processos identitários, de manutenção, transmissão e formação
Cultura popular e folclore são representativos de algo em comum	20%		
Complexo enquanto conceito	20%		
Categoria maior de relação, na qual diferentes formas de relação com arte estão incluídas – folclore, mídia	75%		
Está associado à identidade, diversidade e miscigenação	75%		
Representação de identidade de grupo	95%		
Transformação pelo modo de conceber cultura em cada tempo - atrelado à atribuição de valor	80%		
Resistência, ideia de preservação conscientização e difusão da cultura popular	95%		
Raiz, Herança e memória	80%		
Cultura popular, folclore e patrimônio diretamente relacionados	100%		
Incertezas sobre o que seja cultura popular, se os conceitos apresentados estão “corretos”	80%	2. Lugares de produções e práticas relacionadas ao tema culturas populares e suas músicas	
O que está vivo e ocupa diferentes espaços	75%		
Emerge naturalmente e acontece sem necessidade de espaços específico ou esforços para seu “cultivo”	20%		
Permite a liberdade de experimentar, criar e se relacionar	30%		
É sobrevivente diante das mudanças, que são aceleradas e recebe referências midiáticas e da indústria cultural	80%		
Produção moldada por um mercado de consumo	70%		
A presença de elementos musicais se alinha à relação com o repertório	100%		
Acesso e prática parecem facilitados pelos meios de comunicação	95%		
Cultura popular enquanto identidade regional	70%		

Foco no desenvolvimento de repertório, que é determinada pela descrição das práticas	85%	3. Culturas populares e suas músicas na relação com a escolas, na atuação e formação docente
Necessidade de dirigir o olhar para o movimento atual da cultura musical, por influências diversas	70%	
Esteve presente na formação inicial	100%	
Foi insuficiente para atender as demandas da escola	90%	
Falta de vivência na escola	90%	
Necessidade de maior ênfase na escola.	100%	
Necessidade de resgate pela perda observada.	80%	
Necessidade de mais vivência pelos professores.	100%	
Na formação – necessidade de abrir olhares para o que existe, para os processos de criação e relação com músicas de todas as influências.	75%	
Falta experiência e vivências.	90%	
Deveria estar na base da formação em música.	100%	
Conteúdos associados a datas comemorativas - criação/promoção de estereótipos.	70%	
Necessidade de conhecer e vivenciar respeitando as diferenças	85%	
Necessidade de difundir o que é produzido no país enquanto cultura musical;	60%	
Diversidade enquanto inclusão não é natural – processo complexo que precisa ser estudado e praticado.	70%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados da análise triangulada dos dados, que apresentaremos na sequência, consideram tanto os grupos semânticos pertencentes aos quadrantes de cada termo indutor, quanto os conteúdos identificados nas entrevistas, referentes a cada tema. As seis subcategorias construídas são apresentadas a seguir. Iniciaremos pela categoria que chamamos de “A música e seus elementos nas representações sociais”.

4.2.1. A música e seus elementos nas representações sociais

Como esperado, ao relacionar as evocações apresentadas pelos professores às ideias projetadas no conteúdo de suas falas, a música aparece como elemento central. A questão que trazemos, portanto, está na forma como a música e seus elementos aparecem juntos nas RS dos professores. Consideramos que as experiências musicais vividas por eles estão na base de formação de suas concepções e guiam suas ações. Assim, determinam tanto seus modos de relação com a própria música, quanto os modos de ensinar e aprender música, seja nas escolas ou em outros espaços educativos.

No TALP, os elementos que classificamos para esta subcategoria aparecem de forma direta no primeiro quadrante (música, elementos musicais, artes) dos três termos indutores e no segundo quadrante dos termos indutores **música de cultura popular** (imagem sonora social) e **folclore** (música), conforme descrito no Quadro 8.

No **termo indutor Folclore**, a “música” aparece como grupo semântico presente no segundo quadrante, porém, se consideramos a frequência mínima média estabelecida (09 evocações) ela está acima, com um total de 12, o que a colocaria em igualdade a grupos semânticos presentes no primeiro quadrante. O fator que a coloca junto ao segundo quadrante é sua OME de 3,5: acima do valor máximo médio estabelecido de 3,092. Porém, se analisamos no grupo semântico “Arte” (primeiro quadrante), temos evocações que vão tratar de elementos que trazem as artes integradas de maneira mais forte, em especial na relação “dança e música”; por exemplo, o carimbó e a capoeira. Dessa forma, consideramos a presença de elementos referentes à música também junto ao primeiro quadrante do termo indutor **folclore**.

Os elementos referentes à música vão aparecer também no segundo quadrante do termo indutor **músicas de culturas populares**, no grupo semântico “imagem sonora social”. Neste grupo a associação com a música aparece na identificação de adjetivos que lhe são atribuídos em relação ao termo indutor dado, colocando-a como significativa, verdadeira, simples, rica, associada ao prazer e às festividades.

Considerando a análise do TALP, já apresentada, a música e seus elementos parecem estar na centralidade das RS. Ao cruzarmos esses resultados com os conteúdos identificados nas entrevistas, verificamos que a música aparece no discurso, porém de maneira mais expressiva ao tratar dos processos de objetivação das RS dos professores.

Em 20 professores (100%), as RS sobre “culturas populares e suas músicas” parecem estar ancoradas e objetivadas na relação entre as ideias sobre cultura popular e

as práticas docentes, com as práticas, na maioria das vezes, associadas ao desenvolvimento de repertório musical.

Em outras palavras, os professores ancoram suas RS em conceitos de cultura popular que estão num universo mais amplo, tratando com maior ênfase elementos relacionados à identidade de povo e intergeracionalidade. Porém, a objetivação de suas RS está afirmada em relações que são estabelecidas entre práticas e experiências vivenciadas nos contextos de ensino e aprendizagem musicais.

Trazemos dois exemplos oriundos das entrevistas. No primeiro, apresentamos um excerto da fala da professora Mariáh, quando trata de cultura popular. Sua ideia de cultura popular está ancorada nas possibilidades de acesso, considerando aquilo que é mais presente no cotidiano das pessoas. Assim, relacionada ao conceito de popular enquanto “popularidade”, no sentido de número de acessos e alcance ampliado. Já a objetivação está identificada na sua prática enquanto mediadora de um repertório e conhecimentos musicais que vão além daqueles que são trazidos pelos alunos de seus ambientes de convivência diversos.

O que eu penso de cultura popular é que ela é uma cultura de certa forma mais acessível. É isso também e não é só isso, porque ao mesmo tempo eu posso trazer algo mais inacessível e tornar popular entre as crianças, assim como eu trago para eles coisas que eles não conheciam, por exemplo, a música do Chico Buarque, eles tocaram, fiz análise, e a música tornou-se popular ali naquele espaço (professora Mariáh, DEB, p. 54).

No segundo exemplo trazemos a professora Maria Jardim, que ancora suas representações sobre cultura popular na ideia de identidade de povo quando diz que “[...] cultura popular é o que vem do povo, que representa sua identidade” (DEB, p. 144). Porém, na objetivação de suas representações está presente a relação que ela estabelece em seu ambiente de trabalho, com seus estudantes, por meio das práticas musicais, como observado aqui:

Para mim é isso, é identidade. E eu lembro muito de quanto falam cultura popular a cultura nordestina em si. Me vem à cabeça, me remete ao xote. Inclusive, os meus alunos... Eu tenho uma turma de integral que ela é do primeiro ao quinto ano, então eles ficam na escola a tarde toda. São 18 crianças e tem alunos de 07 anos a 10, 11 anos, e essa turma produz bastante, eles já tocam xote, eles já sabem o que é baião, maracatu, e isso para mim é cultura popular (professora Maria Jardim, DEB, p. 144).

Para Rocha (2012, p. 26), “[...] ao objetivar, os sujeitos tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as ideias. Nesse processo, as ideias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior”. Assim, as imagens criadas para as ideias em relação à cultura popular estão associadas a um universo de práticas musicais, por meio das quais essas ideias se tornam concretas no mundo exterior. No caso da professora Mariáh, cultura popular está ancorada na ideia de popularidade no sentido de maior difusão, enquanto para a professora Maria Jardim, a ancoragem está mais fortemente na ideia de cultura popular enquanto marca de identidade de povo. Porém, para as duas, essa cultura popular aparece objetivada pelo desenvolvimento das práticas realizadas com seus alunos na escola. No primeiro caso, pelo exemplo apresentado, quando retrata seu movimento de levar para seus alunos algo que antes não era conhecido e que a partir de sua ação passa a fazer parte da vida deles, se torna popular para eles. No segundo caso, a materialização daquilo que estava na abstração (SILVEIRA, 2011) acontece pelo trabalho feito pela professora, de entretecer os elementos daquilo que se constitui enquanto identidade de um povo - no caso, brasileiro - por meio do desenvolvimento de um repertório musical considerado de cultura popular.

Independente do foco dado pelas professoras nos exemplos citados, ao tratar de cultura popular a presença dos elementos musicais se alinha por um ponto em comum, que é a relação com o repertório. Tratando dos elementos musicais, nesse ponto está a essência das ideias. Ou seja, na estrutura das representações sociais dos 20 professores (100%) sobre “culturas populares e suas músicas” o repertório musical e a relação com suas escolhas são determinantes na estrutura das RS, tomando parte de seu sistema central.

Para além da relação com o repertório, que aparece como algo que permeia todos os pontos de discussão, os elementos musicais vão aparecer em todas as subcategorias construídas para analisar as RS dos professores sobre “culturas populares e suas músicas”.

Concluindo as discussões desta subcategoria, identificamos ancoragem e objetivação de forma integrada nos discursos dos professores. A primeira, pela apresentação das ideias. A segunda, pelas descrições das experiências nas quais essas ideias aparecem concretizadas. Assim, sob o olhar da relação com a música, entendemos que as RS dos professores sobre “cultura popular e suas músicas” aparecem ancoradas e objetivadas em vivências que são fortalecidas pelas experiências de ensino e aprendizagem, pela convivência social em ambientes culturais diversificados. Ambas,

considerando as tradições, história, produção e herança, com destaque para gêneros musicais considerados populares e para os elementos artísticos referentes especificamente ao folclore, como se vê nos resultados da análise prototípica e no conteúdo das entrevistas.

4.2.2.Convivência - grupo social e coletividades

A relação com a convivência social aparece nos resultados da análise prototípica nos três grupos semânticos, no primeiro quadrante do termo indutor **cultura popular** (convivência social) e terceiro quadrante dos termos indutores **música de cultura popular** (grupo social) e **folclore** (grupo social), conforme descrito no Quadro 8.

Em **cultura popular** a relação com a coletividade aparece no sistema central, identificando que as RS sobre cultura popular estão ancoradas na ideia de convivência em grupo, marcada pela identidade coletiva. Isso é reforçado pelas falas dos 20 professores (100%), quando dizem que “[...] a cultura popular é a identidade de um povo” (professor Everton, DEB, p. 68), ou “[cultura popular] é tudo que é produzido coletivamente, por um grupo” (professora Ellen, DEB, p. 85), ou ainda “[...] é o que a criança traz de casa, dos meios e grupos onde ela vive, a herança que ele traz” (professora Isabel, DEB, p. 188).

Nos outros dois termos indutores a relação com a coletividade vai aparecer somente no terceiro quadrante, compondo o sistema periférico das RS. As palavras evocadas em ambos nos levam a compreender que a relação com a coletividade está mais aproximada à ideia de espaços de convivência. Espaços que, indo ao encontro do papel estabelecido ao sistema periférico da estrutura das RS, são marcados pelo encontro das individualidades, dos diálogos, das interações, das trocas e contradições. Espaços que são responsáveis pela manutenção, proteção ou mudança na estrutura das representações. É nos espaços sociais diversos, da família, escola, comunidade, etc., que essas interações acontecem e que a cultura popular e seus elementos são compartilhados.

Compreendemos como um movimento orgânico a coletividade aparecer de maneira indissociável dos demais elementos que compõem a estrutura das RS dos professores ao tratar de “culturas populares e suas músicas”. Afinal, são professores atuantes num universo artístico que, por essência de sua função, atuam como mediadores não só na produção de conhecimento, mas na integração desse conhecimento aos referentes identitários individuais e sua conexão às identidades coletivas, sejam elas locais ou globais. E este é um dos pontos centrais ao tratar da relação com patrimônio.

Conforme descrito por Fontal Merillas, Sanches-Macías e Ortega (2018, p. 2), “[...] falar de patrimônio implica conceber a relação de indivíduos e grupos com elementos materiais, imateriais e espirituais” (tradução nossa).⁴²

4.2.3. Culturas populares e folclore – herança cultural, memórias e conflitos contemporâneos

Iniciamos esta parte da análise enfatizando que ao tratarmos **cultura popular** como termo indutor, o “folclore” aparece conformando um dos grupos presentes no primeiro quadrante. Num movimento que entendemos como convergente, ao trazermos o **folclore** enquanto termo indutor, “cultura popular” aparece também junto ao primeiro quadrante, conformando um dos grupos semânticos. Tal fato nos coloca diante de elementos que comprovam a existência de uma relação direta entre cultura popular e folclore nas RS dos professores, observada no Quadro 08.

A relação entre cultura popular e folclore está também identificada no conteúdo das entrevistas. Esta foi uma das questões trazidas aos professores: “para você, existe relação entre cultura popular e folclore? Se sim, qual?”. Os 20 professores (100%), responderam que sim, que identificam essa relação, confirmando os resultados da análise prototípica. Um exemplo da naturalidade dessa relação fica explícito nesta fala da Professora Maria Jardim (DEB, p. 144): “[...] cultura popular é tudo aquilo que é do povo e que está na rua, que está nas rádios, e que é folclore, principalmente”.

Embora exista um movimento que tem excluído o termo folclore dos documentos oficiais que regem educação e cultura, tanto em nível mundial quanto nacional/local, na literatura o folclore tem sido tema de estudos, projetos e produções científicas. No campo da Educação Musical, a exemplo, citamos a recente obra de Wolffenbuttel (2019), na qual a autora, importante investigadora do campo da educação musical, discute as concepções e vivências de estudantes de escolas regulares sobre folclore e música folclórica.

Neste ponto tratamos especificamente do termo “folclore”, mas esta é uma discussão que pode ser estendida a outros termos e conceitos. Trata-se de um fator que nos leva a refletir sobre os significados atribuídos aos temas e conceitos presentes no entorno das culturas populares. Cabe-nos deixar aqui um questionamento para reflexão:

⁴² “[...] hablar de patrimonio implica concebir la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales (FONTAL MERILLAS, SANCHES-MACÍAS e ORTEGA, 2018, p. 2).

de que maneira estamos relacionando leis, diretrizes e documentos à maneira como os diversos grupos sociais concebem, se relacionam e denominam as experiências vividas nos meios comunitários?

Acrescentamos à discussão o grupo semântico “Herança cultural e memória”, presente no primeiro quadrante do termo indutor **folclore** e também no conteúdo das entrevistas.

Se nos basearmos apenas na leitura conjunta do primeiro quadrante dos três termos indutores, “memória e herança cultural” talvez não pudessem ser consideradas enquanto possíveis elementos presentes no núcleo central das RS dos professores sobre “culturas populares e suas músicas”, uma vez que sua frequência total, considerando os três termos indutores, seria baixa, presente em apenas um dos termos: folclore. Porém, no conteúdo das entrevistas, a presença do tema é mais forte, sendo colocada em primeiro plano no discurso de 16 professores (80%), representado pela fala da professora Amélia (DEB, p.14), quando diz que cultura popular e folclore estão relacionados com a herança:

[...] é a herança. Eu acho que a herança, da família. Eu penso assim[...]eu falo que o folclore é aquela cultura...que eles deveriam ter e que hoje eles não veem isso em casa. Então o que a gente está passando de folclore, do popular, é na escola, é na educação escolar. Porque familiar parece que já não tem mais, e é importante passar, porque é nossa herança, de quem nós somos.

Assim, coloca “memória e herança cultural” na estrutura das representações sociais, de maneira mais aproximada à centralidade das RS dos professores ao tratar do tema “culturas populares e suas músicas”.

Um fator que observamos no conteúdo das entrevistas é que a relação entre cultura popular e folclore assumem características distintas entre os professores. Por exemplo: para a professora Maria Jardim, o folclore é compreendido como uma categoria maior, na qual a cultura popular pode estar inserida. Ela afirma:

Eu vejo assim... cultura popular é folclore. E não folclore é cultura popular. Existe uma diferença entre o folclore dentro da cultura popular e a cultura popular dentro do folclore. Para mim, cultura é folclore, porque o folclore é passado de geração em geração, em todo aquele conceito de estar na rua, estar com as pessoas, com os trabalhadores urbanos e rurais, então eu vejo desta forma. Isso para mim é cultura popular dentro do folclore (Professora Maria Jardim, DEB, p. 145).

Na fala de 04 professores (20%), cultura popular e folclore são representativos de algo em comum, como descreve a professora Sakira “[...] é a mesma coisa, os dois tratam

da mesma coisa. É aquilo que é do povo, que vem dos antepassados e que a gente vê nas festas, nas músicas, nas cantigas de roda. É isso que eu vejo” (DEB, p. 157). A fala da professora Vitória complementa, quando diz que “[...] é totalmente junto folclore com cultura popular. Porque o folclore... é a cultura de um povo (DEB, p. 76).

Para 15 professores (75%), o folclore é compreendido como uma parte, um elemento da cultura popular. Para eles o folclore seria um dos elementos que, dentro da cultura popular, representa a ideia de herança cultural intergeracional. Como diz a professora Sana “Ele está dentro da cultura popular, eles estão juntos, o folclore é o que cada povo tem, cada país, que passa de geração em geração e que representa a história de cada povo, da cultura de cada povo, do que é popular” (DEB, p. 135). A fala da professora Lipy também representa esse pensamento:

Para mim o folclore faz parte da cultura popular. Mas não necessariamente toda cultura popular é o folclore. Então, para mim ele é um elemento da cultura popular, que pode se expressar de diferentes formas, e o folclore é uma delas, que está mais aproximado ao que é produzido pelo povo (Professora Lipy, DEB, p. 39).

Acrescentamos à discussão os elementos presentes nos resultados da análise prototípica, referentes aos demais grupos semânticos do TALP e/ou conteúdo de entrevistas classificado nesta subcategoria.

A identificação das RS sobre culturas populares e suas músicas também está presente nas festas e comemorações de diferentes origens, e, com elas, a variedade de artefatos, roupas, comidas e demais elementos que conformam ambientes, figurinos e cenários, sendo identificados enquanto espaços de alegria, festas e diversão. Estes são elementos presentes também nas falas de 14 professores (70%). Por exemplo: ao tratar de “comida” e “festas”, identificamos que a relação com cultura popular está em sua identidade regional. Citamos o relato da professora Sol (DEB, p. 106), quando fala de determinadas comidas: “[...] em “Santa Catarina só se come feijão preto, outros lugares só se come o barreado, cada lugar tem sua comida”. Assim, vão referenciando o modo de compreender cultura popular também pelos hábitos e costumes alimentares, que por sua vez, têm tomado espaço significativo na indústria do turismo. Relação esta que, no campo da Educação Patrimonial, vem sendo identificada pela expressão “Patrimônios interessados”.

Ao tratar de “sentimentos” como grupo semântico, compreendemos que as evocações trazidas conformam uma relação com cultura popular, que está na atribuição

de sentidos e sentimentos em relação ao que é produzido e representativo, seja a música, a dança, a comida, os contos, as crenças, etc. Em seu discurso, a Professora Alaís traz essa relação com os sentimentos e sentidos:

Cultura popular é... a cultura é como se fossem os valores, os tesouros que um grupo vai guardar no seu coração simbólico. Para mim, cultura é isso, são os valores que a gente deveria aprender a respeitar e a guardar, é vida e que está na essência do povo. Acho que é isso (DEB, p. 93).

Tais valores estão na essência da atribuição de sentidos aos elementos que nos são presentes. Em nossa análise, a ideia de olhar para essa cultura enquanto tesouro a ser guardado e mantido, vai novamente reforçar os elementos que estão na centralidade das RS dos professores sobre cultura popular.

Outro exemplo está na fala do professor Flávio sobre cultura popular:

[...] é tudo aquilo que define a identidade de um povo, de uma comunidade, enfim. Desde as roupas, a forma de se vestir, a forma de falar. A questão da comida também, comidas típicas, festas, música, dança, enfim... acho que está tudo englobado ali na cultura popular (Professor Flávio, DEB, p.166).

Em nossa análise, torna-se visível a função exercida pelos elementos presentes no sistema periféricos (de segundo, terceiro e quarto quadrantes) das RS. Identificamos neles a função de proteger o sistema central, uma vez que é nesses ambientes e pelo uso desses objetos que a centralidade das RS é fortalecida cotidianamente via processos de objetivação e ancoragem.

Tratando desses elementos, podemos dizer que eles evidenciam um espaço de proteção dos elementos que estão na centralidade das RS sobre culturas populares e suas músicas. Ou seja, neste caso, entende-se que é em meio às festas - pela dança, pela arte e artefatos - que a produção cultural, musical e artística, entendida como herança cultural identitária de determinado povo, é colocada em evidência, protegida e mantida para as gerações futuras.

O sentido dado até aqui para a relação entre culturas populares e folclore nas RS sobre culturas populares e suas músicas evidencia uma das ideias que está presente no discurso dos professores. Trata-se da compreensão de que as RS, como vimos até aqui, parecem estar associadas à ideia de raiz e herança cultural intergeracional, tendo suporte

nas práticas artísticas e educativas evidenciadas em projetos e de desenvolvimento de repertório musical.

Além desta ideia identificamos outra que trata dos conflitos contemporâneos diante das discussões sobre culturas populares e suas músicas. Trazemos à reflexão o fato de que “cultura popular” traz consigo uma complexidade de definição conceitual, uma vez que abrange distintos elementos. Presente no discurso de 4 professores (20%), é trazido como exemplo na fala do professor Axl (DEB, p. 124):

A cultura popular e o folclore, apesar de estarem ligados, hoje, é muito difícil de definir, pois está muito ligado à identidade de uma pessoa. Então... vai ser diferente para cada um, as coisas se misturaram muito... eu vejo pelo acesso. Porque eu digo assim ‘ah, é a identidade né, é a história é raiz’. Hoje é difícil você definir, porque a pessoa escuta muita coisa, tem acesso a muita coisa. Então assim, hoje a cultura popular e o folclore, para mim, no meio que eu estou acostumada a viver, fica complexo definir, pois para cada um vai ser diferente.

Para alimentar esta discussão, trazemos uma fala da professora Amélia, na qual ela defende que a essência da cultura popular está na produção genuína de um povo, porém, de forma sutil, apresenta elementos que têm estado no centro das discussões sobre o conceito de cultura popular na contemporaneidade e que são, em geral, os temas de maior preocupação no cotidiano de professores de música: os modismos e a produção mercadológica com foco em entretenimento. Para ela,

[...] cultura popular, é uma manifestação artística de costumes, de hábitos, religiosos, crenças e tal, genuínas de um povo... Que não estão atreladas, necessariamente à cultura de entretenimento, ou ao mercado, ou aos modismos. Digo... não necessariamente, pois a cultura popular tem esse lado também. Mas para mim é mais aquilo: expressa de forma mais natural e genuína de um povo, que passa de geração em geração (Professora Amélia, DEB, p. 34).

Mesmo colocando ênfase na compreensão de cultura popular enquanto produção identitária genuína de um povo, ela não descarta a chamada cultura de entretenimento, mercado ou modismos desse mesmo conceito. O que fica confirmado em outros momentos de sua fala, quando afirma compreender que o funk, ou sertanejo, ou outras vivências observadas na contemporaneidade, são também parte da cultura popular. E essa ampliação do conceito de cultura popular, de forma a abarcar também a chamada indústria cultural ou outros modos de relação com a cultura, está presente na fala de 06 professores (30%).

Uma das reflexões está justamente na discussão sobre as variantes possíveis em relação à constituição do conceito de cultura popular. Por exemplo, o discurso do Professor Aloprado, para o qual, a priori, a cultura popular seria compreendida como “[...] o que vem do povo, o que emerge do povo” (DEB, p. 238). Porém, ele acrescenta a esse conceito a reflexão sobre a variedade de olhares e compreensões a respeito do que seja cultura popular. Vejamos:

Eu gosto de dividir o popular no que a gente chama de folclórico hoje, e o que seria música comercial. Bela Bartok usava um termo que chamava essa música de popularesca, que é um termo que eu gosto de usar. O [adjetivo] “popularesca” estaria relacionado à indústria. Um exemplo é a Vaneira, que vem da pegada do Vaneirão gaúcho, que funciona assim: eles pegam um pedacinho pequeno, misturam num caldeirão gigante e as peças começam a se separar. Eu classifico em cultura de massa neste momento. As músicas têm a mesma forma, o que vai diferenciar é a questão de arranjo, um detalhezinho, é uma linha tênue. [...] Aí entra uma coisa, será que isso vem do povo porque o povo gosta? Quando veio a internet, eu pensei, nossa, agora a gente vai ter acesso a tudo. Mas a indústria foi lá e deu um jeitinho de fechar isso (Professor Aloprado, DEB, p. 238).

As discussões trazidas pelo professor Aloprado representam os pontos de tensão existentes em meio às discussões sobre o que seja música de cultura popular na atualidade. De um lado, a relação mais aproximada ao que é considerado representativo de um grupo social específico, com lugares e elementos identitários marcados, representados no discurso do professor como “folclórico”. De outro, a relação com a produção advinda da indústria cultural, identificada no discurso desse professor como “de massa”, seja pela forma de utilizar os elementos sonoros que servem quase como “moldes” para acelerar as produções, seja pelos também acelerados meios de difusão. Este último, sempre moldado pelas exigências cotidianas impostas por um mercado de consumo, que tem dado maior ênfase às “novidades de mercado”, o que imprime a necessidade de resposta rápida dos meios de produção.

Não significa dizer que uma forma de produção musical seja mais importante que outra. Significa dizer que, na condição de professores e pesquisadores da área, cabe-nos ter consciência sobre os espaços e modos de produção que a música tem na sociedade atual. Cabe-nos ainda a busca por integrar os diferentes olhares para as músicas, para os modos de produção e difusão, como forma de construir aproximações e valorar as produções de tipos e tempos diversos. Significa atuar pela manutenção de um patrimônio,

com a consciência de seus estados de mudança em decorrência dos câmbios naturais de cada sociedade em cada tempo.

As diferentes possibilidades de compreender e abarcar o que seja cultura popular parecem ter impresso nas falas dos professores algumas incertezas, identificadas nas falas ao iniciar ou terminar suas reflexões quando indagados sobre cultura popular. Em 16 professores, 80%, identificamos frases como: “Eu não sei ao certo se é isso, mas acho que cultura popular é...” (Professora Sol, DEB, p.106) ou ainda: “Mas eu não tenho muita clareza sobre o que é cultura popular, não é uma coisa natural para mim, falar sobre isso” (Professora Margarida, DEB, p. 24). Com essas ou outras palavras, os professores, mesmo após discutirem sobre o tema, parecem trazer consigo certa insegurança ou incerteza sobre o que venha a ser “cultura popular”.

Essas incertezas nos levaram a buscar explicações no discurso dos próprios professores. Observamos que foi recorrente, também, a presença de frases como “as coisas têm mudado muito rápido”, “antes era diferente”, “tudo muda muito rápido”, “a velocidade com que as coisas entram e saem de moda é absurda”, “é difícil acompanhar a velocidade em que as coisas acontecem e mudam”, entre outras, também presentes no discurso de 16 professores (80%).

Acreditamos que essa aparente insegurança e essas incertezas possam estar associadas ao cenário de mudanças e rápidas transformações pelas quais a cultura e, em especial, a música, têm passado. A tentativa de abarcar em suas falas as novidades e mudanças observadas no entorno de sua vida, seja pessoal ou profissional, parece caracterizar-se como um possível caminho para a transformação progressiva das RS (ABRIC, 1998).

Olhamos para as mudanças como fator relevante na reação de aparente insegurança, pois os professores falam dos temas abordados, porém, com a incerteza de estar ou não no caminho “correto” em relação a como o tema “deveria” ser abordado. São questões relativamente recentes, presentes desde as políticas públicas (ALVES, 2010) até as discussões epistemológicas em torno dos objetos representativos do campo de estudos sobre patrimônio cultural e cultura popular (TAMASO, 2006), o que acentua a necessidade de ampliar olhares para esses temas nos espaços formativos.

4.2.4. Diversidade e resistência – as adjacências das RS sobre culturas populares e suas músicas

As RS ancoradas em um cenário de resistência e diversidade parecem estar em lugares subjacentes, como fica evidente na análise prototípica do TALP, na qual elas aparecerem junto ao terceiro quadrante dos termos indutores **cultura popular** (resistência/movimento) e **música de cultura popular** (diversidade) e quarto quadrante do termo indutor **cultura popular** (diversidade), conforme disposto no Quadro 8.

No TALP, o uso de palavras indicando carência, ausência – apresentados entre parênteses – como “necessidade de”, “necessário” ou “falta de” nas evocações, retrata um movimento de reivindicações de que esses temas estejam mais presentes no cenário educativo. Identificados no TALP no terceiro e no quarto quadrantes (nas adjacências das RS) e de maneira mais presente no conteúdo das entrevistas – na fala de 16 professores – entendemos que estes sejam elementos indicativos de um cenário de instabilidade e mudanças na composição estrutural das RS.

Em termos de legislação, vimos que o tema não é novidade. No contexto brasileiro, a diversidade cultural aparece desde a Constituição Federal de 1988, na qual existem diversos artigos tratando da obrigatoriedade de o Estado assegurar a diversidade cultural, por exemplo, pelos pilares da igualdade e dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Em nível mundial, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) é criada sobre pilares nos quais a diversidade cultural é entendida como característica essencial da humanidade, constituindo-se “[...] patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos” (UNESCO, 2005, p. 2).

Nas palavras do Professor Felipe Abreu e da professora Sana, que trazemos como exemplo, a diversidade cultural precisa ser valorada e respeitada, fazendo com que os diferentes povos e raças convivam harmoniosamente:

[...] cultura popular... é um conjunto de pessoas que têm hábitos e costumes em comum, mas eu acho que ela vai muito além. No sentido de um respeitar o outro, no sentido de que a nossa cultura brasileira é muito mista. Então, ela tem vários povos, várias raças, cada cultura é diferente, então nós somos ricos em cultura. Poderia definir a cultura como uma diversidade para todos (Professor Felipe Abreu, DEB, p.4).

Cultura popular para mim é a mistura de povos, a mistura de muitas pessoas num único lugar. Para mim vem a imagem do Brasil, quando fala de cultura popular vem a mistura de vários países aqui. A mistura da África, do Japão, da Itália, da Espanha, Portugal, todos aqui no Brasil. Imagino eles vindo para o Brasil e deixando um pouquinho da cultura deles de um jeito ou de outro... e misturando com o índio, com a cultura deles (Professora Sana, DEB, p.134).

A relação com a diversidade cultural no trato da cultura popular tem presença forte no discurso dos professores, somando 70% dos entrevistados. Pelo discurso dos professores, é recente a preocupação com o tema nos ambientes escolares, que passa a compor as discussões sob a influência de fatores associados aos processos de globalização e expansão dos processos migratórios. Como diz o professor Axl, “[...] ela está chegando aos pouquinhos, agora que esse tema da diversidade cultural começa a aparecer na escola, porque a gente tem recebido os haitianos, os venezuelanos e aí é que se começa a pensar nisso” (DEB, p. 120).

Ao tratar do tema resistência, identificamos que as RS aparecem ancoradas na ideia de preservação, conscientização e difusão da cultura popular, em meio a um cenário de mudanças que imprime no discurso a necessidade por movimentos de resistência, em especial ante os desafios vividos na contemporaneidade. Tais preocupações aparecem, de forma mais ou menos explícita, no discurso de 19 professores (95%). Para exemplificar trazemos a fala do professor Breno sobre os processos de transformação do conceito de cultura popular:

[...] hoje o que eu entendo como cultura popular? ...aquilo que é massificado, aquilo que a grande massa consome, né! A gente sabe que... nós tivemos uma cultura popular muito melhor, no passado. Mas, eu digo que, até pela minha época, já não era mais assim. O meu conhecimento sobre uma cultura popular “melhor” foi por buscar conhecer, mas não porque me foi apresentado, o que está sendo apresentado é isso. Está diferente, tem toda essa influência de mercado, de massa (Professor Breno, DEB, p. 219).

A fala do professor Breno apresenta, também, a ideia de transformação da cultura baseada nos valores atribuídos às distintas produções e modos de conceber cultura em cada tempo, grupo ou local. Este discurso aparece em 16 professores (80%). A atribuição de valores, considerando o campo da Educação Patrimonial, está relacionada às escolhas e decisões de cada grupo geracional, sobre quais são os elementos selecionados e considerados enquanto patrimônio cultural de determinado povo e época, desde as relações individuais àquelas que se constituirão coletivamente.

Porém, o que vem acontecendo na sociedade atual, que se evidencia no discurso dos professores, além dos vínculos e significados, está relacionado com os modos de produção, uso de materiais, técnicas e conhecimentos movidos, em especial, pela produção cultural/musical, foco de nosso estudo e também do discurso de 14 professores (70%). Essa produção tem sido moldada por uma força maior que parece estar focada num mercado de consumo, numa sociedade que tem sido submetida a um ritmo e velocidade de acontecimentos que não permite, muitas vezes, uma análise, absorção e avaliação consciente dos materiais e elementos que são inseridos em determinado contexto, dando abertura para relações mais superficiais com os conhecimentos, sejam conceituais ou de experiências vividas.

As mudanças no modo de se comunicar e a velocidade impressa aos acontecimentos têm modificado os caminhos e formas pelos quais as culturas se transformam e pelos quais os patrimônios se constituem. Assim, os grupos “mídia” e “valor”, classificados também nesta subcategoria de análise, tornam-se elementos essenciais no processo de difusão desses patrimônios, que buscam imprimir valores de interesse em elementos característicos das culturas locais, seus hábitos, comidas e suas manifestações.

Em se tratando das RS desse grupo de professores, é presente a ideia referente às culturas representativas de cada região conforme o que nos chega enquanto difusão e valor atribuído pela mídia. Por exemplo, na fala da professora Margarida:

[...] Cultura popular é aquilo que está em uma sociedade e que acontece sem esforço. Ela está ali porque é importante para as pessoas [...]. Às vezes a gente tem que ficar cultivando algumas coisas para elas não se perderem. Mas às vezes eu acho que a cultura popular é aquilo que naturalmente emerge daquelas pessoas, daquele contexto, daquele lugar. E ela acontece de diferentes maneiras em cada lugar [...]. Quando fala em cultura popular eu também penso nas outras regiões do Brasil, naquelas culturas que ficam marcadas pela região. Inclusive quando a gente vai como turista a gente quer conhecer, porque são as coisas que ficam divulgadas (DEB, p. 24).

Essa professora defende que a cultura popular está (ou deveria estar) num movimento mais livre e orgânico, mas recorda de um momento que nos é presente e familiar, tanto em discurso quanto em práticas educativas, em que a cultura é entendida como algo que precisa ser cultivado para não ser perdido. Este pensamento está presente nas falas de 16 professores (80%).

Compreendemos que se trata de um tema delicado e que nos exige atenção especial ao trazer para a discussão. A cultura, por um lado, pela divulgação e valorização – por exemplo, no turismo cultural – de certa forma tem sua manutenção e continuidade garantidas. Por outro lado, é necessário ter cautela para não entrar num movimento que interfira na transformação das culturas com o objetivo de atender apenas a interesses turísticos e comerciais.

Corroborando esse pensamento, Castro (2008) e Hall (2002) falam do ressurgimento das regionalidades, porém afetadas pela indústria da cultura e do turismo, tornando-se crescente foco no consumo de bens simbólicos, alimentando um mercado comandado pelos meios de comunicação e informação. Assim, tanto o folclore quanto as festas – e com eles, as músicas – acabam formando parte do que dentro do campo de estudos da Educação Patrimonial vem sendo chamado de “patrimônios interessados”.

Identifica-se aí um tipo de cultura que vem ganhando cada vez mais espaço, pela construção de laços com a indústria do turismo e entretenimento. Esse movimento está diretamente associado à projeção dada àquilo que pode produzir e render, tema este que passa a ser adotado com interesse também pelo meio acadêmico, especialmente nos estudos sobre cultura e arte.

A pesquisa de Albuquerque (2013), por exemplo, buscou analisar transformações culturais em grupos folclóricos de quadrilha a partir do maior incentivo financeiro do estado para a realização dos concursos de quadrilha na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Para a autora, esse incentivo parece ter provocado a espetacularização do evento, o que acaba modificando a dinâmica cultural que envolve não só os grupos de quadrilhas, mas todo o modo de ver e se envolver com a cultura na região.

Nesse sentido, cultura popular está associada a patrimônio cultural, cuja ação se caracteriza pelos vínculos construídos (FONTAL MERILLAS, 2013), é a atribuição de sentido para aquelas pessoas, daquela vivência. E tornar-se-á patrimônio aquilo que cada uma delas, individual ou coletivamente, elegerem para fazer parte de sua vida: em princípio, cotidiana, e com o passar do tempo, histórica, levando tais experiências para outras gerações. Assim, cada uma, a seu tempo, tomando as decisões sobre qual será seu patrimônio e seu legado.

Para finalizar a discussão, compartilhamos uma reflexão trazida pela Professora Alaís sobre os processos de manutenção e mudança da cultura: “Ela [a cultura popular] está sempre em mudança, você tem que ter a memória para guardar, mas tem que ter o protagonismo para gerar”. O que vai ao encontro do pensamento de Santos (2018),

quando defende a cultura popular enquanto dinâmica e em constante transformação, guiada pela diversidade cultural. E, em nossa compreensão, vai ao encontro da conceituação contemporânea do que seja patrimônio cultural empregada pelo campo da Educação Patrimonial, conforme apresentado no decorrer desta investigação.

4.2.5.A relação com o aprender e ensinar – atuação e formação docente

A relação com o aprender e ensinar aparece no primeiro quadrante do termo indutor **música de cultura popular** (aprender/ensinar) e segundo quadrante dos termos indutores **cultura popular** (conhecimento) e **folclore** (conhecimento), conforme apresentado no Quadro 8.

Podemos dizer que a relação com o aprender e ensinar foi uma constante em todos os temas tratados, em especial no que se refere à formação docente para atender às demandas da escola.

Identificamos que, tanto no TALP quanto nas falas dos professores, as RS parecem estar ancoradas nas necessidades cotidianas dos professores no que se refere às suas práticas de ensino e aprendizagem da música. Considerando sua atuação na área, entendemos que a sinalização da demanda por formação possa ser incentivada por todo um cenário de incertezas e inseguranças, identificados com frequência nos dados analisados. São necessidades que aparecem potencializadas pelo cenário de instabilidade identificado nas RS sobre cultura popular (e mesmo sobre patrimônio), o que se torna visível nas falas dos professores. Para exemplificar, citamos as palavras da Professora Maria (DEB, p. 83), que representa o pensamento de 18 professores (90%):

Eu, sinceramente, na minha formação, tanto na Pedagogia como na educação básica, não tive quase nada, não foi trabalhado muito. Foi um pouco vago, assim, cultura popular. Eu vejo que é algo importante e rico e que é desvalorizado, porque não é trabalhado na formação.

A fala da professora Maria reforça um fator que merece atenção ao pensar na criação de comunidades, sejam elas nacionais ou internacionais, mas atentas a uma sensibilização em termos culturais. A cultura popular em relação à formação em música, de acordo com as RS dos professores, não aparece na formação desses professores de forma consistente, pelo menos não de forma que atenda suas expectativas de se capacitar para satisfazer as demandas, da escola e da sociedade atual.

Nesse sentido, cabe-nos questionar: Quais culturas populares, quais músicas de culturas populares e qual patrimônio cultural estamos consumindo e levando às nossas escolas? E em qual tipo de aluno estamos pensando? O discurso do professor Axl traz uma reflexão interessante nesse aspecto:

Infelizmente ainda existem muitos estereótipos por parte de nós, professores. Isso em música, isso por área geral. Mas os alunos... o aluno está vindo diferente para mim... Ele está vindo com essa diversidade, com essa quebra de estereótipos, sabe. Entre eles, está todo mundo entendendo todo mundo, por parte deles, é assim "Ah, você gosta disso, beleza". Só que por parte nossa, ainda não. Acho que o amadurecimento deles é louco... É loucura falar isso, mas essa transformação por parte deles, que eu vejo como amadurecimento, isso de compreender o outro, está mais rápido do que o nosso. Não sei se é porque "ah, eu sou formado, sou estudado, eu sei o que eu preciso saber pra trabalhar... parece que eu me fecho". Então, eu vejo que... há uma necessidade gritante, de preparo para lidar com isso, com essa diversidade que eu falo que eu às vezes não estou acostumado (Professor AXL, DEB, p.127).

Assim, finalizamos esta subcategoria reforçando a importância atribuída pelos professores ao seu processo de formação, destacando suas demandas e preocupações em relação ao tema. Endossando Fontal Merillas (2016), podemos dizer que, aos professores, é dada a responsabilidade de conectar conteúdos curriculares com as referências identitárias individuais e coletivas que são trazidas pelos estudantes e que estão no entorno das comunidades, locais e globais. Nesse sentido, identificamos que os professores reconhecem suas responsabilidades quanto às lacunas que consideram significativas nos espaços formativos. Ou seja, está identificada uma deficiência nos processos formativos que compromete desde o estabelecimento de diálogos entre aquilo que é concebido enquanto herança, que representa o legado de um povo e os novos elementos, até os processos de “resistência” que estão justamente na proteção aos modos de ver e entender cultura popular na perspectiva de patrimônio cultural, foco deste estudo.

É no diálogo entre esses elementos, pelo movimento de resistência e atribuição de valores, que as identidades culturais são constituídas de tempo em tempo, a cada geração. E o papel da escola, do ensino e da formação é manter-se atenta e atuar enquanto facilitadores deste processo. Por isso a importância de uma formação docente cônica de suas responsabilidades e possibilidades.

5. FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES CHILENOS

Nesta seção apresentaremos os resultados das análises e reflexões advindas da triangulação metodológica dos dados referentes ao grupo chileno. A forma de organizar é a mesma usada para apresentar a análise do grupo brasileiro. Por se tratar de uma tese escrita em português, as evocações e falas dos professores chilenos trazidas para o texto foram traduzidas, mas mantendo o idioma original (espanhol chileno) em nota de rodapé⁴³.

5.1. Patrimônio cultural e suas músicas– Chile

Assim como no grupo brasileiro, para a composição e discussão desta categoria utilizamos os dados do TALP referentes ao termo indutor “patrimônio cultural” e os dados de entrevistas sobre patrimônio cultural e música. Este último aparece representado pela síntese da progressão das categorias da análise de conteúdo, referente ao tema patrimônio cultural, do grupo chileno (Quadro 10), que segue.

Quadro 10 - Síntese de progressão das categorias e frequências das análises de conteúdo sobre patrimônio cultural - grupo chileno

Síntese de progressão das categorias e frequências das análises sobre patrimônio cultural - grupo chileno			
Categorias iniciais	Frequência	Categorias intermediárias	Categorias finais
Herança cultural intergeracional relacionada à raiz, identidade e folclore	100%	1. Conceitos e significados relacionados a patrimônio cultural	Patrimônio cultural e suas músicas - patrimônio enquanto identidades e seus processos de manutenção e transmissão
Patrimônio artístico musical como legado histórico	90%		
Identidade de povo	95%		
Refletem mudanças causadas pela globalização e influência da mídia, em especial estrangeira	80%		
Conhecimentos históricos que são necessários	100%		
Música em patrimônio cultural está relacionada com as manifestações populares	95%		
Música é patrimônio pela produção de identidades sociais, grupais	90%		
Música é herança e pertencimento	90%		

⁴³ Por questões éticas em relação às terminologias específicas e manutenção de sentidos e fidelidade aos discursos, todas as traduções passaram por uma revisora nativa chilena com conhecimento em língua portuguesa.

Diversidade – onde as diversas culturas se encontram e se transformam	85%	2. Lugares de produção e práticas relacionados a patrimônio cultural
Espaço físico público que deveriam ser acessíveis a todos	80%	
Produção cultural e social que acontece em diferentes lugares	100%	
Pertencimento social compartilhado em ambientes comuns	100%	
Patrimônio permite diferentes formas de acesso à cultura	95%	
Música enquanto elemento de transmissão daquilo que é produzido culturalmente, transmissão do que é patrimônio	90%	
Os espaços de difusão da mídia reforçam o que vem de fora e o apagão cultural vivido	70%	
Música enquanto patrimônio está na relação do individual com o social - onde as coisas se encontram e negociam	90%	
Patrimônio físico em primeiro plano	5%	3. Patrimônio cultural na relação com a escola - atuação e formação docente em música
Na escola está em datas comemorativas	85%	
Está nos documentos, mas falta na formação docente	75%	
Necessidade de olhar para as mudanças da sociedade - discutir na formação	80%	
Pouco espaço na escola	85%	
Necessidade de “resgate e conservação” de “algo” que está se perdendo	75%	
Música é produção histórica de conhecimento a ser transmitido e perpetuado	100%	

Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo chileno é reconhecida a presença do tema “patrimônio cultural” nos documentos oficiais que regem a educação de seu país. É citada por três professores a recente criação do *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* (Ministério das Culturas, das Artes e do Patrimônio)⁴⁴, ressaltando a compreensão de que “patrimônio cultural” está sendo colocada no centro das políticas de cultura e educação.

Os princípios expressos nos documentos oficiais que regem educação e cultura, assim como no grupo brasileiro, estão alinhados às proposições dos compromissos declarados pela UNESCO, tendo como foco a diversidade, a valorização das culturas e, em especial, com olhares para os povos historicamente excluídos⁴⁵. O governo propôs ações integradas entre o *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* e o

⁴⁴Lei nº 21.045, aprovada em 03 novembro de 2017.

⁴⁵ Documento integral disponível no endereço eletrônico: <https://www.cultura.gob.cl/ministerio/> acessado em: 10 de outubro de 2019.

Ministerio de la Educación, por meio de medidas criadas especificamente para atender a esses compromissos (CHILE, 2018).

No entorno desta discussão, no conteúdo das suas falas, 15 professores (75%) reconhecem a presença do tema nos planos e programas que regem a educação escolar. Porém, essa presença parece estar restrita aos textos dos documentos escritos. Na prática, a realidade parece ser distinta, como identificado na fala da professora La Chúcará (DEC, p. 63, tradução nossa),

[...] eu sinto que há uma valorização, uma grande valorização. Mas, no papel... no currículo, nos planos e programas, sim, existe e é muito lindo o que dizem, você lê e diz: “oh, que lindo, há um currículo para as línguas originárias e tudo!” Porém, na realidade é o contrário. E eu sinto que na escola há muito pouco conhecimento a respeito. Os professores, em geral, se não são de artes, de música ou de história, não têm conhecimento profundo do que seja patrimônio cultural.⁴⁶

Ao tratar da presença do tema em relação à formação, 18 professores (90%) afirmam ter passado por estudos durante sua formação acadêmica inicial, outros 10% afirmam não ter estudado sobre o tema em sua formação. Na maioria das falas, quando tratado de “patrimônio cultural”, é indicada a oferta de disciplinas com temas de estudo sobre folclore chileno e, em alguns casos, da música latino-americana, compreendendo-os enquanto temas associados ao estudo de/sobre patrimônio cultural, conforme se exemplifica na fala da professora Marcealícia (DEC, p. 84, tradução nossa):

Na formação, de fato, tivemos dois semestres de violão voltado para o folclore no primeiro ano. Depois, em minha formação, eu tive quatro semestres de folclore, que eram de danças folclóricas e canções. Além disso, tivemos uma formação em etnografia, que foi de dois semestres, e nela trabalhamos com tema de cultura de forma geral. Então, isso foi o que tivemos bem forte na formação neste sentido. Mas, na minha universidade, o foco está muito ligado ao popular. Obviamente as disciplinas de base comum sempre seguem com enfoque na tradição clássica-romântica europeia, sim. Mas sim, meus professores tinham uma base mais folclórica⁴⁷.

⁴⁶*yo siento que hay una valoración, una gran valoración. Pero en el papel. Desde el currículo, desde los planes y programas, si, existe y es muy lindo lo que dice, tu los lees y dices: oh, ¡que lindo! Hay un currículo para la lengua originaria y todo. Pero en la realidad es todo lo contrario. Y siento que en la escuela hay muy poco conocimiento al respecto. Los profesores en general, si no son de artes, de música, o de historia, no hay un conocimiento profundo de lo que es patrimonio cultural* (professora La Chúcará (DEC, p. 63).

⁴⁷*En la formación, de hecho, tuvimos en primer año dos semestres de guitarra folclórica. Después, en mi formación tuve cuatro semestres de folclor, que eran baile folclórico y canciones. Además tuvimos una formación de etnografía que fue como dos semestres, y ahí trabajamos el tema cultural en general. Entonces eso fue lo que fue bien fuerte en la formación en esto sentido. Pero en la universidad mía el foco está muy ligado al popular. Obviamente, la carrera de la base curricular, siempre sigue con el enfoque en*

Além disso, a maioria dos professores (85%) apontou ser este um tema de interesse pessoal como artistas envolvidos com a música. Ou seja, a experiência com patrimônio cultural para 17 professores advém, também, das vivências artísticas em seus contextos sociais diversos, o que nos leva a entender que a relação desses professores com patrimônio cultural enquanto elemento pedagógico acontece por um processo de transposição didática dos conhecimentos adquiridos também nessas vivências sociais para suas práticas docentes.

Assim, diferente do grupo brasileiro, no grupo chileno o tema “patrimônio cultural” se nota mais presente nas vivências dos professores, por isso mais naturalizadas nos discursos, influenciando em suas concepções e refletindo-se nas RS.

Porém, nos espaços de atuação, segundo os professores, o tema ainda recebe pouca atenção. Sua presença muitas vezes está associada somente às datas comemorativas, especialmente o “dia do Patrimônio”, festejado em maio, e com mais intensidade, a semana de festas pátrias, comemorada em setembro, cujos preparativos já começam bem antes.

A ideia de “patrimônio cultural” enquanto tema para datas comemorativas na escola aparece objetivada na fala da professora Rayen, representativo de 17 professores (85%):

Nós temos a semana de mais ênfase no patrimônio em agosto, por causa da preparação para as festas pátrias comemoradas em setembro. Então, nós fazemos quadros folclóricos, e se trabalha muito tudo o que é tradição e costumes. E a maneira que encontramos é fazê-los pesquisar um pouco. Eles se dividem por grupos, são designadas regiões e se fazem investigações sobretudo: qual a comida, a vestimenta, os costumes, lendas, mitos... que... são apresentados e compartilhados com todos (Professora RAYEN, DEC, p. 17, tradução nossa)⁴⁸.

Para alimentar as discussões, trazemos os dados referentes à análise prototípica sobre o **termo indutor patrimônio cultural**, cuja síntese está apresentada no Quadro 11, que segue:

la tradición clásico romántica europea, ya. Pero si, mis profesores tenían una basis mas folclórica. (professora Marcealícia, DEC, p. 84).

⁴⁸*Nosotros tenemos la semana de más énfase en el patrimonio en agosto, porque vienen las fiestas patrias. Entonces, nosotros hacemos cuadros folclóricos, y se trabaja mucho todo lo que es tradición, costumbres. Y la manera que encontramos es hacerlos investigar un poco. Ellos se dividen por grupos, se asigna zonas, si hacen una investigación de todo: de lo que es la alimentación, la vestimenta, los costumbres, leyendas, mitos...que...son presentados y compartidos con todos*(Professora RAYEN, DEC, p. 17).

Quadro 11 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “patrimônio cultural” referente ao grupo chileno

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq 11,11$ e $OME < 3,119$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq 11,11$ e $OME \geq 3,119$		
Grupo semântico	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Raíces	22	2,772	Arte	14	3,857
Tradição e folclore	21	2,571			
Identidade	14	2,785			
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 11,11$ e $OME < 3,119$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 11,11$ e $OME \geq 3,119$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Conhecimento e difusão	10	2,6	Patrimônio físico comidas	5	4,2
coletividade	9	3,111		3	3,666
valorização	6	2,666			

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadrante foram identificados os grupos semânticos “Raíces”, “Tradição e folclore” e “Identidade”⁴⁹.

No grupo semântico “Raíces” as palavras evocadas foram: *antigo, histórias, transcendental, povos originários, raíces, herança, descendência e línguas nativas*⁵⁰. As evocações trazidas são corroboradas pelos conteúdos identificados nas entrevistas dos 20 professores (100%). Como exemplo, apresentamos a fala de dois professores. Para o professor Voltron (DEC, p. 156, tradução nossa),

Patrimônio cultural é algo que temos que conservar e cuidar com o passar dos anos, para que as novas gerações sempre saibam de onde vem tudo, conheçam o princípio de tudo. Isso que entendo pela palavra patrimonial, é algo que temos que conservar⁵¹.

O professor JP (DEC, p. 105, tradução nossa) diz que:

[...] em minha imaginação é a forma que nós temos de cuidar e fazer prevalecer no tempo certas representações. Isso, a partir das expressões artísticas, tradições, das comidas, costumes, arquitetura, ou seja, que também refletem parte da história que nós temos, nosso povo⁵².

⁴⁹ “raíces” “tradición y folclor” e “identidad”.

⁵⁰ *Antiguo, historias, transcendental, pueblos originarios, raíces, herencia, descendencia, lenguas autóctonas.*

⁵¹ *Patrimonio cultural es algo que tenemos que conservar y cuidar en el traspaso de los años, para que las nuevas generaciones siempre sepan de donde viene todo, sepan del principio de todo. Por eso ahí me viene, por la palabra patrimonial, es que es algo que tenemos que conservar (Professor Voltron, DEC, p. 156).*

⁵² *[...] desde mi propio imaginario es la forma que tenemos nosotros de cuidar y prevalecer en el tiempo ciertas representaciones. Eso, a partir de las expresiones artísticas, tradiciones, las comidas, costumbres, arquitectura, o sea, que también refleja parte de la historia que tenemos nosotros, nuestro pueblo (professor JP, DEC, p. 105).*

Ao considerar a análise prototípica e os conteúdos das entrevistas, identificamos que as RS sobre patrimônio cultural parecem estar ancoradas na ideia de identidades, com foco no fortalecimento e proteção das raízes histórico-culturais e da herança intergeracional.

A objetivação dessas RS aparece em vários momentos das falas dos professores, dentre as quais compartilhamos parte do discurso do professor Piano, ao tratar de patrimônio cultural:

[patrimônio cultural] se trata de resgatar um pouco das raízes folclóricas latino-americanas dentro dos colégios, competindo um pouco com toda essa música moderna que temos agora. [...] No colégio onde eu trabalho há outro professor de música além de mim. E tratamos de fazer com que as crianças conheçam este tipo de música. Geralmente elas não conhecem. E disso tratamos nas aulas, de fazer com que as crianças possam tocar, cantar, e conhecer o que é seu patrimônio cultural na música (professor Piano, DEC, p. 05, tradução nossa)⁵³.

O foco das práticas aparece no resgate de elementos considerados parte do patrimônio cultural, com o objetivo de que os alunos conheçam seu legado. A “competição” com o moderno parece colocar o sentido da ação no (re)conhecimento e valorização - por parte dos alunos - do patrimônio cultural com base na ideia de patrimônio cultural enquanto raiz histórico-cultural, indo ao encontro da ideia na qual suas RS parecem estar ancoradas.

Além da relação com patrimônio cultural enquanto histórico e intergeracional, 16 professores (80%) trazem em suas falas a ideia de patrimônio cultural enquanto vivo e em constante processo de mudança, sendo influenciado pelo entorno. E nesse sentido, as influências são compreendidas e representadas de distintas maneiras, as quais, em nosso olhar, influenciam a inclusão de outros elementos na estrutura das RS dos professores sobre patrimônio cultural.

A ideia central aparece ancorada no pensamento de patrimônio cultural enquanto herança intergeracional, porém, quando ele que pode ser um “presente que ele próprio também pode deixar”, além da intergeracionalidade, em nossa análise, abrem-se olhares para a ideia de patrimônio cultural enquanto móvel e passível de mudança e/ou ampliação,

⁵³[*patrimonio cultural*] se trata de rescatar un poco las raíces folclóricas latinoamericana dentro de los colegios, compitiendo un poco con toda esta música moderna que esta ahora. (...) En el colegio donde yo trabajo hay otro profesor de música además de estar yo. Y tratamos de que los niños conozcan ese tipo de música. Generalmente ellos no la conocen. Y de eso tratamos en las clases, de que los niños puedan tocar, cantar y conocer lo que es su patrimonio cultural en la música (professor Piano, DEC, p.05).

em consonância com o que afirmam autores do campo da educação patrimonial ao conceituar patrimônio. Um exemplo é fala do professor Viola da Gamba:

[patrimônio cultural], para além de ser uma peça de museus...é revitalizar constantemente a ação humana desde o colocar em valor o que tem sido feito...de como o fez...de como o ser humano tem assumido os desafios que são colocados em seu tempo. E o patrimônio é testemunho vivo disso, de como o ser humano tem podido desafiar ao tempo que tem, e sempre, cada tempo tem desafios distintos (DEC, p. 139, tradução nossa)⁵⁴.

No grupo semântico “tradição e folclore”, as palavras evocadas foram: *música tradicional, tradições, costumes, carnavais do norte, La Tirana, Instrumentos endêmicos, lendas e mitos, jogos tradicionais, riqueza do povo, tradição, danças folclóricas, domínio público, folclore*⁵⁵.

Essas evocações conformam parte dos temas abordados no conteúdo das entrevistas, tratados como elementos ligados às produções, contextos e meios pelos quais as práticas associadas a patrimônio cultural estão presentes nos espaços sociais, como forma de manter as culturas. Ao tratar de patrimônio, esses elementos aparecem no discurso de 17 professores (85%), como nesta fala, da professora Rayen:

Aqui se valoriza bastante o patrimônio, tenho passado por muitos colégios. E se financia muito a realização de cursos regionais com dança folclórica, por exemplo. Tanto para crianças como para a terceira idade, também tem acontecido muito isso. Aqui são feitos cursos nos quais os professores de escola participam. Eu fiquei nove anos em colégio agrícola, na escola agrícola e é muito patrimonial a zona rural. É muito folclórico este colégio, em geral (Professora Rayen, DEC, 18, tradução nossa)⁵⁶.

⁵⁴Más de que el patrimonio sea una pieza de museo... es revitalizar constantemente la acción humana desde la puesta en valor de lo que ha hecho...de cómo lo hizo... de cómo el ser humano ha ido tomando los desafíos que les pone sus tiempos. Y el patrimonio son testimonios vivientes de eso, de cómo el ser humano ha podido desafiar al tiempo que le toca, y siempre, cada tiempo tiene desafíos distintos (professor Viola da Gamba, DEC, p. 139).

⁵⁵Música tradicional, tradiciones, costumbres, carnavales del norte, La Tirana, instrumentos endémicos, leyendas y mitos, juegos tradicionales, riqueza del pueblo, tradición, danzas folclóricas, dominio público, folclor.

⁵⁶Acá se valora bastante el patrimonio, he pasado por muchos colegios. Y se financia mucho los talleres regionales con baile folclórico, por ejemplo. Tanto para niños cuanto par la tercera, también se está dando arto eso. Aquí se hace talleres donde vienen profesores de aula hacer los talleres. Yo quede nueve años en colegio agrícola, en la escuela agrícola y es muy patrimonial de la zona. Es muy folclórico esto colegio en general (professora Rayen, DEC, 18).

No grupo semântico “identidade”, a palavra *identidade* somou 6 evocações. Seguida por: *identificação, próprio, único, pessoa*⁵⁷. A classificação desse grupo semântico no primeiro quadrante vem a somar na identificação do núcleo central das representações sociais sobre patrimônio cultural enquanto herança intergeracional identitária de um povo, a ser protegida e propagada. No conteúdo das entrevistas, a ideia de patrimônio cultural associada com identidade está presente em 16 professores (80%). Por exemplo, esta fala do professor Rancaguino:

Eu acredito que conecto patrimônio com o conceito de identidade. Se não existe uma identidade, fica difícil fortalecer o patrimônio. Acontece aqui no Chile: estamos tão invadidos com tudo que chega de fora que muitas vezes damos mais prioridade a essas coisas do que ao que é nosso. Escutar algo que venha dos Estados Unidos é mais importante que escutar uma canção folclórica Aymara, por exemplo (professor Rancaguino, DEC, p. 107, tradução nossa)⁵⁸.

Em nossa análise, as palavras evocadas são fortalecidas pelo conteúdo das falas, colocando a centralidade das RS sobre patrimônio cultural e suas músicas ancoradas e objetivadas na relação entre: a) a identidade coletiva e produção cultural, entendidas em constante movimento; b) a herança intergeracional identitária de povos determinados, a ser protegida e propagada.

Como aponta o professor Jb (DEC, p. 105, tradução nossa):

O patrimônio precisa ser algo valorizado, é necessário levar as pessoas e as comunidades à tomada de consciência. O problema é que, no mundo em que vivemos, que é muito individualista, pensar em comunidade é quase utópico. Então, de que maneira teremos patrimônio se em nossas vidas ele se traduz em individualismo? Na música eu vejo que isso se reflete na perda da memória coletiva. Por exemplo: há pessoas que hoje em dia consideram que Violeta Parra e Víctor Jara são obsoletos, que representam algo que é para ficar adormecido. Então há que rever os estudos e práticas de patrimônio nos espaços educativos⁵⁹.

⁵⁷ *Identidad, identificación, propio, único, persona.*

⁵⁸ *Yo creo que conecto patrimonio con el concepto de identidad. Si no hay una identidad cuesta fortalecer el patrimonio. Se da que acá en Chile, estamos tan invadidos con todo lo que llega desde afuera que muchas veces le damos prioridad a esas cosas que a lo propio. Escuchar algo que venga de Estados Unidos es más importante que escuchar una canción folclórica Aymara, por ejemplo* (professor Rancaguino, DEC, p. 107).

⁵⁹ *El patrimonio cultural tiene que ser algo valorado y hacer tomar conciencia a la gente, a las comunidades. El problema es que en el mundo que vivimos, que es muy individualista, pensar en comunidad es casi utópico. ¿Entonces, de qué manera tendremos patrimonio si en nuestras vidas ello se traduce en individualismo? En la música y veo que eso se refleja en la pérdida de la memoria colectiva. Por ejemplo, hay personas que hoy en día consideran que Violeta Parra y Víctor Jara son obsoletos, que es algo para quedarse dormido. Entonces, hay que rever los estudios y prácticas de patrimonio en los espacios educativos* (professor Jb, DEC, p. 105).

Ao analisar o primeiro quadrante, identificamos que patrimônio cultural aparece associado à construção de identidades (individuais e coletivas) e, de modo mais central, relacionada às raízes e à herança cultural de um povo determinado.

No segundo quadrante está o grupo semântico “Arte”, no qual as palavras evocadas foram: *música, arte, cantos, artesanato, bailes, danças, artístico* e *cueca* (tipo de dança tradicional chilena—legalmente estabelecida como Baile Nacional do Chile)⁶⁰. A relação com os elementos artísticos em especial, musicais, está também presente no conteúdo das falas de 18 professores (90%), aqui representados pela fala do professor Águas y Tierras (DEC, p. 131, tradução nossa):

[...] na música em específico, temos um patrimônio cultural muito rico aqui no Chile, que tem relação com o *canto a lo poeta*, el *canto a lo humano*, e o *canto a lo divino*, com a utilização do violão transposto, que felizmente não se perdeu nunca com a utilização do *guitarrón chileno*, com a utilização da improvisação. Tudo o que chegou até hoje em dia, de alguma forma, em especial pela arte e pela música, é parte do nosso patrimônio, ainda que não seja popular, ainda que não seja conhecido massivamente⁶¹.

O discurso do professor Águas y Tierras também representa 18 professores (90%), ao mostrar uma visão de patrimônio artístico/musical ancorada na ideia de patrimônio como legado/herança histórico-cultural transmitido intergeracionalmente. Assim, entendemos que as artes, em especial a música, nas RS deste grupo, cumprem sua função como elemento de segundo quadrante, considerado parte do sistema periférico das RS. Isso porque, dadas as características do grupo, entendemos que as artes na relação com o patrimônio funcionam como elementos e/ou espaços de integração das experiências e histórias e, ao mesmo tempo, vão ao encontro de outra característica importante apontada por Abric (2003), que está na proteção do sistema central e na mobilidade pela instabilidade dos sujeitos e das interações com o meio pela integração de experiências, dentre outros fatores.

Neste caso, a arte seria o “onde” e o “por meio do que” esse patrimônio é estudado, protegido, valorizado e propagado, ancorando-se na ideia de manutenção do patrimônio.

⁶⁰ *música, arte, cantos, artesanía, bailes, danzas, artístico, cueca.*

⁶¹ [...] *en la música en específico tenemos un patrimonio cultural muy rico acá en Chile, que tiene que ver con el canto a lo poeta, el canto a lo humano y el canto a lo divino, con utilización de la guitarra traspuesta, que afortunadamente no se perdió nunca con la utilización del guitarrón chileno, con la utilización de la improvisación. Todo lo que ha llegado hoy en día, de alguna forma, en especial por el arte y por la música, es parte de nuestro patrimonio, aunque no sea popular, aunque no sea conocido masivamente* (professor Águas y Tierras, DEC, p. 131).

Tal ideia aparece objetivada em ações descritas pelos professores em seus campos de atuação, como esta fala da professora Constanza (DEC, p. 45, tradução nossa) quando compartilha parte de sua experiência na escola.

Este ano eu deixei descansar Violeta Parra. Pelo menos temos visto os hinos das Forças Armadas, da polícia do Chile. Isso também é parte da cultura e do patrimônio. Porque é certo que um país se organiza em torno da guerra, mas também se organiza em torno da cultura, e que a música não tem deixado de lado. Uma pessoa precisa de uma canção para sentir-se representada e isso eu tenho visto este ano. Tratamos de integrar outros grupos também: Los Jaivas, Inti Illimani, Patricio Manns, alguns compositores desconhecidos muitas vezes⁶².

O terceiro quadrante traz elementos que reforçam esse movimento de proteção e espaços de atuação para o patrimônio cultural. Nele, estão três grupos semânticos. No primeiro, “Conhecimento e transmissão”, as palavras evocadas foram: *conhecimento, desconhecido, conhecer, transmissão, expressar, compartilhar, difusão, políticas e poder*⁶³.

Em primeira análise, essas palavras poderiam conformar grupos semânticos distintos. O que as coloca num mesmo grupo é o fato de que, em cada uma delas, a associação entre conhecimento e difusão ficou declarada pelos professores em suas escritas, quando da aplicação do TALP. Em muitos casos, as palavras foram acompanhadas por argumentações entre parênteses. A exemplo: “*conhecer* (para transmitir)” ou “*conhecimento* (para manter e difundir)”, etc. A palavra *desconhecido* também apareceu acompanhada de justificativas que a colocam no sentido de algo que precisa tornar-se conhecido para ser difundido. Por fim, as palavras *política* e *poder*, também foram escritas com justificativas entre parênteses, e em ambas as palavras os professores associam política e poder como caminho para difusão de conhecimento, usando termos como “enquanto meios para conhecer e difundir” ou “caminho para conhecimento e transmissão”.

Esses temas aparecem na fala de 15 professores (75%), evidenciando sua presença na estrutura das RS. A fala do professor R.A. representa a de 15 professores:

⁶²Este año dejé descansar a la Violeta Parra. Por lo menos hemos visto los Himnos de la Armada, Carabineros. Eso también es parte de la cultura y del patrimonio. Porque es cierto que un país se organiza en el torno a la guerra, pero también se organiza entorno la cultura, y que la música no la ha dejado de lado. Uno necesita una canción para sentirse representado y eso lo he visto este año. Tratando de integrar otros grupos también: Los Jaivas, Inti Illimani, Patricio Manns, algunos cantautores desconocidos muchas veces (professora Constanza, DEC, p. 45).

⁶³conocimiento, desconocido, conocer, transmisión, expresar, compartir, difusión, políticas y poder.

Eu entendo que é necessário resgatar algo que vai se perdendo dia a dia. É certo que tem muita gente que cultiva coisas que, de repente, têm ideias potentes que vão tratando de transmitir. Mas há muita gente que não tem essa sorte de transmitir e morrem, e se perdeu aquela cultura. E com o patrimônio eu acredito que, de certa forma, é importante tratar de preservar, de alguma forma, que se faça com que o conhecimento não se perca, que se mantenha para as outras gerações (professor R.A, DEC, p. 94, tradução nossa)⁶⁴.

Um dos exemplos nos quais essas RS aparecem objetivadas com maior potência, em nossa análise, é na experiência de uma das escolas de selo artístico (já explicado no item 1.8.1) da região, na qual “patrimônio cultural” é tomado como central no desenvolvimento dos projetos de estudo anuais. Nesses projetos fica evidente que ancoragem e objetivação estão sustentadas na ideia de preservação, como forma de manter o patrimônio cultural, em especial da comunidade local, entendido como essência daquele povo e como sua herança cultural intergeracional. Descrevendo parte dessa experiência, o professor Ignácio revela que nos projetos artísticos, que são o cerne dos trabalhos desenvolvidos em toda escola, “[...] se socializa e sempre se está buscando por temáticas patrimoniais e culturais, desde os povos originários, mas partindo do lugar onde a escola está localizada”⁶⁵ (DEC, p. 91, tradução nossa).

Esta ideia é complementada pelo professor Claudio (DEC, p. 89, tradução nossa), quando diz que

[...] a ideia é dar aos estudantes o sentido de pertencimento em relação ao território onde estamos, porque, em realidade, mais do que aprender de cada altura, é que os alunos também investiguem seu entorno e num sentido de pertencimento do território que habitamos. Porque hoje em dia, os jovens têm um conceito tão globalizado do mundo, que muitas vezes eles aterrizam em seu próprio lugar e aí começam a conhecer. Então, é importante para eles e, obviamente, esta janela que se abre para a arte faz com que qualquer coisa artística que façamos em torno disso tenha uma sustentação potente⁶⁶.

⁶⁴*Yo entiendo que hay que rescatar algo que se va perdiendo día a día. Es cierto que hay mucha gente que cultiva cosas que, de repente, tienes ideas potentes que las van tratando de transmitir. Pero hay gente que no tiene esa suerte de transmitir y mueren y se perdió esa cultura. Y con el Patrimonio yo creo que, de cierta forma, es importante que trata de preservar, de alguna manera, que se haga que el conocimiento no se pierda, que se mantenga para las otras generaciones (professor R.A, DEC, p.94).*

⁶⁵*si se socializa y siempre se está buscando temáticas patrimoniales y culturales, desde los pueblos originarios, pero desde lugar donde se está establecido el colegio (professor Ignácio, DEC, p. 91).*

⁶⁶*La idea es de dar a los chiquillos lo sentido de pertenencia a lo territorio de donde estamos, porque, en realidad, más de lo que aprender de cada altura, es para que los chiquillos también investiguen a su entorno y en un sentido de pertenencia del territorio que habitamos. Porque hoy día los chicos tienen un concepto tan globalizado del mundo, que muchas veces aterrizan a su propio lugar y no empiezan a conocer. entonces eso es importante para los chiquillos, y obviamente, esta ventana para el arte hace que cualquier cosa artística que uno haga en torno a eso, tenga un sustento potente (professor Claudio, DEC, p. 89).*

E toda essa prática acontece via projetos artísticos, por meio de montagens em formato similar ao do gênero *musical*. São projetos que envolvem todas as áreas de conhecimento e que são planejados e executados em ações integradas e colaborativas. A ênfase, segundo os professores, está em fazer com que os alunos conheçam e valorem seu patrimônio cultural local, tendo a arte como elemento central.

De forma geral, fica impressa a necessidade de buscar meios de proteção e difusão de patrimônio cultural, sendo a transmissão de conhecimento um dos caminhos entendidos como essencial. Caminhos que precisam ser fortalecidos via criação de políticas públicas que colaborem para valorizar o patrimônio cultural. Nesse sentido, o professor Bernardo faz um alerta importante quando compartilha a situação de descaso com a produção cultural dos povos do sul do país:

[...] não há um respeito pelo patrimônio cultural humano, não há nenhuma consideração, resgate. Os meros resgates são porque alguém ganhou algum fundo de arte (*FONDART*), não porque o estado tenha querido envolver-se com as comunidades indígenas (*Yagán, Alacalufe, Ona*) que foram exterminados. Então, neste caso, não houve uma proteção do patrimônio cultural. Patrimônio cultural não está dentro das políticas de estado (professor Bernardo, DEC, p. 45, tradução nossa)⁶⁷.

A necessidade de criar e ampliar políticas públicas voltadas para o patrimônio cultural apareceu no conteúdo de entrevistas de 14 professores (70%).

No grupo semântico “Coletividade” foram evocadas as palavras *grupos sociais, povo, pessoas, país, grupo, coletivo, povos, San Vicente (povo)*⁶⁸. O sentido atribuído a essas evocações está na ideia de identidade coletiva, que é demarcada pelas convivências, pela interação nos espaços coletivos. Esses espaços se configuram como espaços de integração, moldados pela flexibilidade e heterogeneidade, que abrem lugar para negociações que, ao tempo que permitem a aproximação de elementos externos, novos, têm a função de atuar na proteção do sistema central das RS.

A essa ideia acrescentamos o grupo semântico “Valoração”, no qual as palavras evocadas foram *ressignificar, cuidar, valorizar, significados, valores, prevalecer*⁶⁹. A valorização está na essência das ações - sejam elas individuais, coletivas ou políticas -

67 [...] no hay un respeto por el patrimonio cultural humano, no hay ninguna consideración, rescate. Los meros rescates son porque se han ganado algún proyecto de fondos de arte (*FONDART*), no porque el estado haya querido meterse a una comunidad indígena que fueron exterminados. Entonces, ahí no hubo una protección de patrimonio cultural. Patrimonio cultural no está dentro de las políticas de Estado (professor Bernardo, DEC, p. 45).

⁶⁸ *grupos sociales, pueblo, personas, país, grupo, colectivo, pueblos, San Vicente (pueblo).*

⁶⁹ *resignificar, cuidar, valorar, significados, valores, prevalecer.*

que estão no cerne da manutenção daquilo que é central nas RS conforme estabelecido. Em outras palavras, é por meio das ações, elaboradas e disseminadas pelos indivíduos em seus coletivos, que patrimônio cultural é protegido, mantido e deixado como legado social, para gerações futuras.

No quarto quadrante estão os grupos semânticos “Patrimônio físico” e “Comidas”. Em “Patrimônio físico”, as palavras evocadas foram *construções, vestuário, edifícios, vestimentas, casas de adobe*. Estão associados à identificação de diferentes tipologias de patrimônio cultural. Apenas um (20%), entre os 20 professores, evidenciou ser primordial a ideia de patrimônio como material, o que é palpável. Ao tratar da relação de patrimônio com música, a professora Constanza (DEC, p. 47, tradução nossa) assim descreve:

Para mim, patrimônio é mais o físico, o tangível. Na música, eu vejo que... todos os músicos, em seu tempo, tiveram a capacidade de criar materiais. E estes materiais muitas vezes se perderam. Então, aí está a responsabilidade da sociedade, de recuperar esse material. Um exemplo: o arquivo de Música Nacional de Santiago é maravilhoso, tive a possibilidade de conhecê-lo, ali vi muitos escritos e partituras originais, isso precisa ser levado ao conhecimento das crianças, nas escolas, de conhecimento de patrimônio cultural⁷⁰.

Na compreensão dessa professora, a materialização para algo “palpável” é a maneira pela qual se transforma algo, a princípio, intangível fisicamente, em patrimônio cultural. Entendemos que a essência da ideia está na compreensão de patrimônio como legado palpável, que permite o resgate e a transmissão daquele conhecimento para outras gerações.

No grupo “comida” aparecem as palavras *gastronomia e comidas típicas*⁷¹ associadas aos hábitos cotidianos de alimentação, considerados um dos patrimônios mais presentes no cotidiano das pessoas, e também às tradições presentes nas festas típicas, representativas da cultura chilena.

Ao observar o conjunto dos quatro quadrantes referentes às RS de Patrimônio cultural, identificamos que a estrutura das RS contempla mais fortemente a ideia de patrimônio cultural enquanto produção identitária de determinado povo, constituindo sua

⁷⁰Para mí Patrimonio es más lo físico, el tangible. En la música, yo veo que... todos los músicos, en su tiempo, tuvieron la capacidad de crear material. Y ese material muchas veces se perdió. Entonces, ahí está la responsabilidad de la sociedad, de recuperar ese material. Un ejemplo: el archivo de música nacional en Santiago es maravilloso, tuve la posibilidad de conocerlo, ahí vi muchos escritos y partituras originales, eso se tiene que llevar a conocer, a los niños, las escuelas, de conocimiento de patrimonio cultural (professora Constanza, DEC, p. 47).

⁷¹gastronomía y comidas típicas.

herança a ser protegida e propagada. Herança esta que passa por modificações, de acordo com os interesses e valores atribuídos aos elementos culturais de cada geração. Ou seja, as mudanças estão relacionadas, a priori, aos processos de seleção naturais de cada geração sobre seu patrimônio (FONTAL MERILLAS, 2017).

O que notamos em relação a esse processo de mudanças é que a maioria dos professores não o entende como processo que decorreu de forma orgânica, pelas mudanças provenientes da própria sociedade. Para 15 professores (75%), foi uma mudança que aconteceu de maneira brusca, imposta pelo “apagão cultural” que o país viveu a partir do golpe militar iniciado em 11 de setembro de 1973. Golpe este que colocou o país num regime de ditadura militar por 17 anos (1973-1990). Segundo a historiadora Karen Donoso Fritz, esse período foi considerado como um tempo de “apagão” no campo da cultura e das artes no Chile. Em suas palavras, esse conceito surge com a “[...] diminuição no que se refere à criação, produção e circulação de bens culturais no país a partir de 1973” (DONOSO FRITZ, 2013, p. 105, tradução nossa)⁷².

Este “apagão cultural” está refletido em especial, no conteúdo das falas de 15 professores (75%), constituindo parte da estrutura das RS do grupo sobre patrimônio cultural. Alguns professores contam que antes do golpe militar, o Chile vinha em ritmo de desenvolvimento de sua cultura no qual tomava força a valorização de seu patrimônio num processo gradual de mudanças. Como exemplo eles citam o surgimento dos movimentos chamados “*neofolclore*” e “*nueva canción chilena*” que, aos poucos, vinham agregando novos elementos à cultura musical chilena, demarcando um processo que ficava entre a seleção, mudança e manutenção de elementos culturais – no caso, relacionados à música.

A compreensão é de que foi um processo bruscamente interrompido pelas restrições impostas pelo regime militar, em especial para o campo da cultura e das artes. Para ilustrar um pouco dessa história e das representações trazidas no discurso dos professores, elegemos excertos de falas dos professores Musicmago e Águas y Tierras, que classificamos como complementares e resumem a essência de toda a ideia impressa no conjunto das falas. O professor Musicmago nos conta que:

No Chile existiu, depois de Cuba, nos anos 70, um movimento musical que se chamou de *la nueva canción chilena*, que se abriu a um novo folclore, que foi chamado de *neofolclore*. E no *neofolclore*, partindo por Violeta Parra e Victor Jara, se formaram grupos como *Quilapallún*, *Inti*

⁷²[...] debido a la baja en la creación, producción y circulación de bienes culturales en el interior del país a partir de 1973 (DONOSO FRITZ, 2013, p. 105).

Illimani...os quais começaram a fundir estilos, o som cubano a *Chacarera*, porém, houve um golpe militar no Chile...e esse golpe militar freou a cultura que estava vindo, porque lamentavelmente para alguns, se politizou o movimento cultural e assim, nos atrasamos em muitos anos (professor Musicmago, DEC, p.70, tradução nossa)⁷³.

A fala do professor Águas y Tierras complementa:

[...] inevitavelmente não se pode evitar falar de política quando o tema é nosso patrimônio cultural... porque afetou de maneira muito negativa. Esse processo foi interrompido de uma vez e não voltou a ser retomado. Houve tentativas, mas não foram suficientemente populares ou massivas. Ou não chamaram tanto a atenção das pessoas, da sociedade e pode ser entendido sob diferentes pontos de vista. Porém, de qualquer ponto de vista que se possa entender, é nefasto! Prejudicou-nos muito. O fato de que os artistas foram exilados, ou que mataram Victor Jara, por exemplo, é um símbolo de que colocaram a bota sobre nós e é necessário reconhecer, ou seja, não quero dizer que com isso nos mataram, eles mataram o patrimônio e este desejo de construir o folclore com base em nosso patrimônio, de construir um folclore, um costume popular com base em nosso patrimônio. E isso nos vai custar muito, pois prejudicaram e roubaram nossa educação, que era onde mais se poderia fazer algo (Professor Águas y Tierras, DEC, p. 137, tradução nossa)⁷⁴.

Na visão desses professores, o regime ditatorial vivido pelo Chile não só dificultou a continuidade do movimento cultural que vinha evoluindo de forma gradual, como provocou mudanças que se refletem até hoje no campo da arte, em especial, da música.

Porém, no que se refere às RS dos professores sobre patrimônio cultural, identificamos que tal cenário parece ter contribuído para fortalecer a ideia de identidade de povo, moldada na necessidade de resgate, valorização e transmissão da cultura dos povos originários do Chile.

⁷³*En Chile existió, después de Cuba, en los años 70, un movimiento musical que se llamó la nueva canción chilena, que se abrió con un nuevo folclor, que se llamó el neo folclor. Y el neo folclor, partiendo por Violeta Parra y Víctor Jara, se formaron grupos como Quilapallín, Inti Illimani ... los cuales empezaron a fusionar estilos, el son cubano, la chacarera, pero hubo un golpe militar en Chile... y ese golpe militar frenó la cultura que estaba viniendo porque lamentablemente para algunos se politizó el movimiento cultural, y ahí nos atrasamos muchos años* (professor Musicmago, DEC, p.70).

⁷⁴*[...]inevitavelmente no se puede evitar hablar de política en tema de nuestro patrimonio cultural...porque afectó de manera muy negativa. Ese proceso se terminó de golpe y no se volvió a retomar. Hubo intentos, pero no fueron suficientemente populares o masivos. O no llamaron tanto la atención de la gente, de la sociedad y se puede entender de distintos puntos de vista. Pero, de cualquier punto de vista que uno lo pueda entender, ¡es nefasto! Nos perjudicó mucho. El hecho de que se exiliaran a los artistas, o que se matara a Víctor Jara, por ejemplo, es un símbolo de que nos pusieron la bota encima y hay que reconocerlo, o sea, no quiero decir que con esto nos mataron, nos mataron el patrimonio y ese deseo de construir el folclor a base de nuestro patrimonio, de construir un folclor, una costumbre popular a base de nuestro patrimonio. Y eso nos va a costar demasiado porque perjudicaron y metieron mano en la educación, que era donde más uno podía hacer* (professor Águas y Tierras, DEC, p. 137).

Em nossa análise, portanto, a preocupação com a perda e o desejo de retomada e valorização deste patrimônio ganha um peso maior quando tratado da construção de identidades coletivas que, além da preocupação com a transmissão de elementos artísticos-culturais de forma intergeracional, está fortemente associado a fatores históricos e políticos, às perdas identitárias sofridas durante o período da ditadura militar no Chile.

Pela força das políticas neoliberais, Donoso Fritz (2013) defende que as influências externas que dominaram os meios de produção cultural durante o período de “apagão cultural” da ditadura militar, foram mantidas mesmo após o término do regime. Assim, apesar dos movimentos de resistência durante e após o regime militar, foram anos de atraso, de limitação e de desvalorização, em especial das culturas dos povos originários, como identificado nas falas dos professores Musicmago e Águas y Tierras, retroapresentadas.

Além disso, o período coincidiu com o avanço acelerado das tecnologias digitais e meios de produção e difusão da informação. Não que este seja um fator negativo, porém, dada à fragilidade dos movimentos culturais locais causada pelos anos de apagão cultural, na visão de 16 professores (80%) acabou por potencializar o processo de entrada e difusão das culturas estrangeiras, tidas como mais globais. Dessa forma, segundo os professores, facilitando o processo de massificação da produção artística no país.

Tais fatores contribuíram para imprimir a ideia expressa na fala da professora Marcealícia:

Primeiro, eu penso que [patrimônio cultural] é algo que pertence a todos. Não somente a alguns poucos. E eu creio que o principal tema que temos aí, é que no Chile não temos uma identidade, ou não temos uma sensação de pertencimento a um patrimônio cultural. O sistema econômico, o sistema social, se fazem muito abertos às coisas que vêm, não necessariamente da América Latina, mas do mundo. Então, muito permeáveis aos que nos é apresentado pelo mercado, ao que nos é vendido na televisão. Então, penso que como patrimônio cultural, existem muitas coisas que estão se perdendo, pelas forças e influências desse mercado e meios de comunicação (Professora Marcealícia, DEC, p. 79, tradução nossa)⁷⁵.

⁷⁵*Primero, yo pienso que [patrimonio cultural] es algo que lo pertenece a todos. No es como de unos pocos. Y yo creo que el principal tema que tenemos ahí es que en Chile no tenemos una identidad, o no tenemos una sensación de pertenencia a un patrimonio cultural. El sistema económico, el sistema social, se hace ser muy permeable a las cosas que vienen, no necesariamente de Latinoamérica, si no del mundo. Entonces, muy permeable a lo que nos muestra el mercado a lo que nos vende en la tele. Entonces pienso que cómo patrimonio cultural hay muchas cosas que se están perdiendo, por las fuerzas e influencia de eso mercado y medios de comunicación (professora Marcealícia, DEC, p. 79).*

Assim, identificamos o fortalecimento de olhares negativos para a mídia, que acaba sendo apontada como uma das responsáveis pela desvalorização da produção musical ligada a seu patrimônio cultural. Entendemos que esse fator se sustenta no fato de que as representações de patrimônio cultural estão associadas à relação histórica e de herança intergeracional, e a mídia, em especial aquela ligada à indústria cultural, acaba por ficar dissociada dessa ideia de patrimônio cultural; inclusive, na opinião dos professores, indo por um movimento contrário, que desvaloriza aquele tipo de patrimônio.

Porém, com fundamento na ideia de patrimônio enquanto vínculo, conforme defendido por Fontal Merillas (2013), cabe-nos refletir sobre os processos de mudança em relação ao que está mais ou menos valorado como patrimônio cultural e música, diante dos avanços tecnológicos, considerando os interesses e demandas da sociedade atual. Quais são as seleções que estão sendo feitas? Quais os fios que permanecem presentes na constituição do tecido musical dos distintos grupos sociais na atualidade? E onde está o papel da escola e dos professores na composição desse tecido?

Retomamos a metáfora apresentada por Fontal Merillas, Sánchez-Macías e Ortega (2018), na qual se toma-se patrimônio cultural como um tecido, elaborado por fios que entrelaçam memórias, valores e interesses. Esse tecido é constantemente modificado, cada geração que o recebe tem o poder de transformá-lo, seja por sua recuperação, pela inserção de novos elementos, por sua expansão ou ainda, de descartá-lo e produzir uma nova peça, com novos fios e novas referências.

As mudanças no “tecido”, no caso do grupo chileno, aparecem mais acentuadas nos reflexos da repressão sofrida pelas artes durante a ditadura militar. Sua recuperação depende do esforço coletivo e do interesse das gerações que as herdaram.

Fazendo uma analogia entre essa metáfora e o cenário contemporâneo, conforme tratado por Canclini (2010), há que buscar a integração pela inclusão de novas técnicas, fios diferenciados e novas maneiras de pensar a composição das tramas que formam os tecidos do patrimônio cultural. Porém, de maneira sustentável, buscando uma retomada consciente daquilo que parecia estar perdido e acrescentando novos fios.

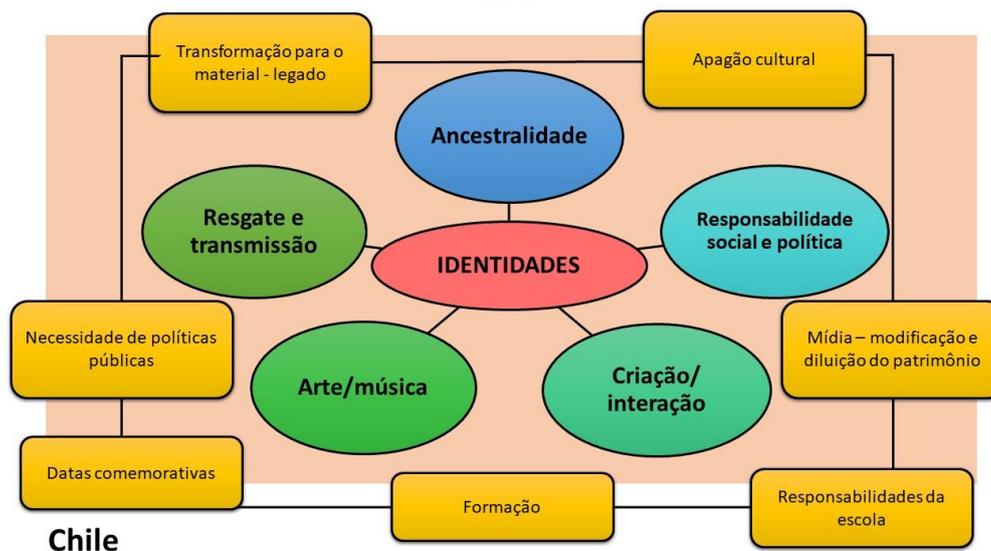
Assim, tendo à disposição todos os elementos que se haviam perdido no tempo, acredita-se que se possa buscar maneiras de integrar às novas “peças” todos os materiais que sejam representativos para formar um novo tecido, ou que permitam reelaborar e ampliar a “colcha de retalhos”⁷⁶ de nosso patrimônio cultural.

⁷⁶ Em alusão ao filme “Colcha de Retalhos” (direção de Jocelyn Moorhouse, 1995).

Na composição dessas “peças”, que congregam a relação entre patrimônio cultural e música nas RS dos professores estão presentes outros elementos, como já se viu aqui, noutros momentos deste texto. É sobre esses elementos que trataremos nos próximos tópicos.

Como no grupo brasileiro, elaboramos uma síntese para melhor divisarmos a estrutura geral das RS sobre patrimônio cultural e suas músicas (Figura 15).

Figura 15 - Síntese das RS sobre “patrimônio cultural e suas músicas”, referente ao grupo chileno



Fonte: Elaborada pela autora.

No grupo chileno, considerando a triangulação analítica dos dados, identificamos que a centralidade das representações também está na relação com as identidades, individuais e coletivas.

Há muitos elementos em comum entre os dois grupos ao tratar da estrutura das RS. Porém, os elementos que compõem e representam essas identidades do grupo chileno apresentam algumas diferenças essenciais. Os laços com a ancestralidade estão presentes e são intensificados pela ideia de resgate e transmissão. A relação com os processos criativos e interativos também são consideradas nessas identidades, sendo vividos e fortalecidos pela arte e sua relação com a música. Mas percebemos essas identidades sendo conduzidas para a ideia de responsabilidade social e política. Ideias que afloram dentre as representações ao falar de patrimônio cultural, como algo que fora “roubado” do povo, fazendo-o passar por um apagão cultural que lhe custou caro em termos de cultura e de identidade local.

Por sua vez, os elementos que sustentam as RS ancoradas e objetivadas na ideia de “identidades” também trazem consigo uma diversidade de outros elementos que aparecem de forma periférica e que são essenciais na estrutura dessas RS. Porém, a relação com as políticas e a perda e recuperação das identidades culturais, dos patrimônios representativos do povo chileno, aparecem com maior ênfase desde a nuclealidade até a periferia das RS do grupo chileno. Identifica-se que a mobilidade característica dos elementos periféricos está presente consideradas as mudanças sociais, porém carrega consigo a ideia de volta ao passado, de valorização de uma cultura que se perdeu não apenas por um processo natural de mudanças, mas por uma imposição política que atingiu, em especial, as artes e a música. Assim, a ideia de proteção das identidades acaba tendo maior ênfase na ideia de ancestralidade e herança cultural intergeracional.

Adentramos o próximo tópico com o objetivo de conhecer as RS sobre culturas populares e suas músicas, entendendo que sua compreensão possibilitará, também, a identificação de caminhos para consolidar o campo da educação patrimonial na educação musical.

5.2. Culturas populares e suas músicas – Chile

O tema “culturas populares e suas músicas” esteve presente na formação dos 20 professores (100%). Para 16 professores (80%), essa formação foi insuficiente para atender às demandas atuais, uma vez que os temas de estudo, em geral, são focados em práticas direcionadas ao folclore, sem criar diálogos com as formas de relacionar-se com música que crianças e jovens estabelecem na atualidade.

A predominância de elementos relacionados à música também é constatada nas RS dos professores. Assim, as relações com ensino e aprendizagem da música aparecem de maneira mais intensa nos discursos e, por consequência, na estrutura das RS dos professores, como aconteceu com o grupo brasileiro. Esse fator nos leva a concentrar no modo como os elementos musicais que aparecem estão integrados às RS sobre culturas populares e suas músicas.

Para identificar e analisar as RS do grupo chileno sobre “culturas populares e suas músicas” utilizamos as mesmas duas etapas de organização dos dados seguidas para o grupo brasileiro. Assim, iniciaremos com a apresentação das sínteses da análise prototípica dos três termos indutores: **cultura popular, música de cultura popular e folclore.**

Ao tratar do termo indutor **cultura popular**, identificamos um conjunto de 10 grupos semânticos distribuídos conforme apresentado no quadro 12, que segue:

Quadro 12 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “cultura popular” referente ao grupo chileno

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F ≥ 10 e OME < 2,969			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F ≥ 10 e OME ≥ 2,969		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Folclore e patrimônio	19	2,63	Arte	20	3,25
Raízes	15	2,4	Conhecimento	13	2,23
			Coletividade	10	3,5
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F < 10 e OME < 2,969			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F < 10 e OME ≥ 2,969		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Identidade	6	1,5	Diversidade	6	3,33
			valorização	5	3,0
			Comidas	4	4,25
			Sentimentos	4	3,5

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadrante estão os grupos semânticos “folclore e patrimônio” e “raízes”. No primeiro, as palavras evocadas tiveram relação com elementos que estão presentes no folclore, a iniciar pela própria palavra *folclore*, com o total de nove evocações, seguida das palavras: *patrimônio*, *costumes*, *crenças*, *festas*, *feiras*⁷⁷.

O conjunto de palavras evocadas, em especial considerando o número elevado de evocações, leva-nos à associação direta das representações sociais sobre cultura popular com o folclore.

No segundo grupo semântico, “raízes”, estão as evocações: *raízes*, *povos originários*, *história*, *herança*, *tradições*, *tradicional*, *culturas originárias*, *povos campesinos*, *ruralidade*⁷⁸, palavras que colocam como central a produção e as raízes histórias de povos originários, transmitidas enquanto herança cultural intergeracional, aproximando-se das RS identificadas para patrimônio cultural.

O segundo quadrante está formado pelos grupos semânticos “música e dança”, “conhecimento” e “coletividade”. No grupo semântico “música e dança” estão as evocações: *música*, *instrumentos*, *bailes*, *danças*, *violão*, *pintura*, *Cueca*, *Cumbia*, *boleros* e *Canto a lo humano*⁷⁹. São evocações que tratam de elementos, categorias, contextos e formas pelas quais a arte é produzida e compartilhada em meio à cultura

⁷⁷ *patrimonio, costumbres, creencias, fiestas, ferias.*

⁷⁸ *raíces, pueblos originarios, historias, herencia, tradiciones, tradicional, culturas originarias, pueblos campesinos, ruralidad.*

⁷⁹ *música, instrumentos, bailes, danzas, guitarra, pintura, Cueca, Cumbia, boleros y Canto a lo humano.*

popular. Observamos que a predominância está em elementos musicais, ou nos quais a música está presente de maneira intrínseca.

No grupo semântico “conhecimento”, as palavras evocadas incluídas foram: *conhecimento, compartilhar, educação, aprender, ensinar, ter ideias, e experiência*⁸⁰. São evocações que estão relacionadas ao lugar onde a cultura popular está em relação às práticas docentes dos professores. Ou seja, cultura popular aparece também enquanto presente nos espaços e na produção de conhecimento nas aulas de música.

Em “coletividade” estão as palavras: *personas (juntas), comunidade, gente, povo, povos, coletivo e população*⁸¹, palavras que expressam um sentido de coletividade, de espaço no qual a cultura popular se manifesta e é vivenciada.

No terceiro quadrante está o grupo semântico “identidade”, no qual as quatro evocações estão distribuídas entre três vezes a palavras *identidade* e uma vez a palavras *identificação*⁸². Identidade que, nos discursos, aparece como representativa de coletividade, ao tratar de cultural popular.

No quarto quadrante temos quatro grupos semânticos: “diversidade”, “valorização”, “comidas” e “sentimentos”. Em “diversidade” estão as palavras: *diversidade, diferença, respeito, interação cultural e convivência*⁸³, tratando também de elementos que estão presentes na coletividade, na convivência em grupo. No grupo semântico “valorização”, temos as palavras: *valorização, valorizar e manutenção*⁸⁴. Palavras que tratam da necessidade de valorização da cultura popular, conforme será reforçado nas falas. No grupo semântico “comidas” estão as palavras: *comida, cazuela* (prato típico da região) e *completo* (cachorro-quente), palavras que trazem para a estrutura das RS a gastronomia típica, a qual podemos tomar como mais um espaço que serve de identificação e validação de elementos que estão presentes na cultura popular. Por último, no grupo semântico “sentimentos” estão as palavras *empatia, amor e picardia*. Palavras que trazem a relação com os sentimentos que estão no entorno das relações que se estabelecem com a cultura popular, entre os grupos e pessoas.

Passamos para o termo indutor **Músicas de culturas populares**, formado por um total de 10 grupos semânticos. A síntese dos resultados de sua análise prototípica está no Quadro 13:

⁸⁰ *conocimiento, compartir, educación, aprender, enseñar, ter ideas, y experiencia.*

⁸¹ *Personas (juntas), comunidad, gente, pueblo, pueblos, colectivo, población.*

⁸² *Identidad, identificación.*

⁸³ *diversidad, diferencia, respeto, interacción cultural y convivencia.*

⁸⁴ *valorización, valorar y mantenimiento.*

Quadro 13 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “Músicas de culturas populares” referente ao grupo chileno

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F \geq 10 e OME $<$ 3,12			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F \geq 10e OME \geq 3,12		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Tradição/herança	15	2,0	Estilos musicais	18	3,166
Massividade e controle	15	2,93			
Negatividade	14	2,92			
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F $<$ 10 e OME $<$ 3,12			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F $<$ 10 e OME \geq 3,12		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Significado/Sentido	7	2,14	Coletividade	8	4,0
Diversa	5	3,0	Elementos musicais	7	3,57
			Identidade	6	3,16
			Conhecimento/ transmissão	5	4,4

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro quadrante estão os grupos semânticos “tradição/herança”, “massividade e controle” e “negatividade”. O grupo “tradição/herança”, está composto por 15 evocações, incluindo: *tradição, ancestrais, raiz, raiz folclórica, história, herança, cultura tradicional, legado, passado, raiz do povo*⁸⁵. Mais uma vez, colocadas como centrais a produção e as raízes histórias de povos originários, transmitidas enquanto herança cultural intergeracional.

No grupo “massividade e controle”, também com 15 evocações, estão: *de massa, televisão, moda, massa/control, massiva, para controle, (necessidade de) censura, mercantil, conhecida (pela massa), massa digital*⁸⁶, associadas a uma visão de música de cultura popular pelo fator “popularidade” enquanto difusão e acesso ampliados e, também, à música enquanto produto de um mercado cultural que pode servir como ferramenta de controle.

O grupo “negatividade” é composto por um total de 14 evocações, destacando-se a palavra *pobre*, com 7 evocações. As demais palavras foram: *repetitiva (má), arma, contagiosa (negativamente), inefetiva, simples/pegajosa, carente, letras sem sentido*⁸⁷, com evocações que tratam de características que identificamos como negativas, que são atribuídas a um dos tipos de música de cultura popular. Em nosso entendimento, seria a

⁸⁵ *tradición, ancestrales, raíces, raíz folclórica, historia, herencia, cultura tradicional, legado, pasado, raíz del Pueblo.*

⁸⁶ *televisión, moda, masa/control, masiva, para el controle, (necesidad de) censura, mercantil, conocida (por la masa), masa digital.*

⁸⁷ *repetitiva, arma (má), contagiosa (negativamente), inefectiva, simples/pegajosa, carente, letras sin sentido.*

vertente que também está associada à música descrita no grupo anterior: “massividade e controle”.

No segundo quadrante, está o grupo semântico “estilos musicais” com 18 evocações, dentre as quais estão gêneros musicais tanto da música chilena quanto da música mundial: *reggaetón*, “*la nueva ola*”, *tonada*, *cueca*, *cumbia chilena*, *cumbia*, *Canto a lo divino*, *canto a lo humano*, *nova canção chilena*, *pop*, *rock*, *rancheras*, *rap*, *música estrangeira*, *canto novo*⁸⁸. Como o próprio nome já diz, este grupo traz para a estrutura das RS a denominação de estilos musicais apontados como pertencentes à música de cultura popular.

O terceiro quadrante é composto por dois grupos semânticos: “significado/sentido” e “diversa”. No grupo “significado/sentido” estão as palavras: *fazer sentido*, *importante*, *representativo*, *crítica social*, *luta*, *valorizar*⁸⁹, que tratam essencialmente dos significados que têm essa música na RS dos professores. O grupo “diversa/variada” é composto pelas evocações: *diversa*, *variada*, *variedade*, *integração* (*necessidade pela diversidade*), que tratam de elementos característicos em relação ao termo indutor, porém com caráter mais positivo.

O quarto quadrante é composto por quatro grupos semânticos: “coletividade”, “elementos musicais”, “identidade” e “conhecimento/transmissão”. O primeiro, “coletividade”, teve 08 evocações, dentre as quais estão as palavras: *povo*, *grupo*, *grupo social*, *relação cultural*, *família*, *grupos étnicos*, *coletivo*, *social urbano*⁹⁰, trazendo a referência de coletividade, em que a música de cultura popular é vivenciada e compartilhada.

O segundo, “elementos musicais”, com as evocações: *ritmo*, *som*, *violão*, *instrumentos típicos*, *expressão musical*⁹¹, como o nome já diz, trata de elementos que estão presentes nas práticas musicais de cultura popular. O terceiro, chamado “identidade”, está conformado por 06 evocações, das quais cinco foram para a palavra *identidade* e mais uma evocação para a palavra *pessoal* (*individual*). A essência está na identidade, tanto de coletivo quanto de individual.

⁸⁸ *reggaetón*, “*la nueva ola*”, *tonada*, *cueca*, *cumbia chilena*, *cumbia*, *Canto a lo divino*, *canto a lo humano*, *nueva canción chilena*, *pop*, *rock*, *rancheras*, *rap*, *música extranjera*, *canto nuevo*.

⁸⁹ *significativa*, *hacer sentido*, *importante*, *representativo*, *crítica social*, *lucha*, *valorar*.

⁹⁰ *pueblo*, *grupo*, *grupo social*, *relación cultural*, *familia*, *grupos étnicos*, *colectivo*, *social urbano*.

⁹¹ *ritmo*, *sonido*, *guitarra*, *instrumentos típicos*, *expresión musical*.

Por último, está o grupo “conhecimento/transmissão”, com as evocações: *conhecimento, transmissão, aprendizagem, conhecer, compartilhar, saber*⁹², que tratam de elementos associados à atuação docente dos professores.

Passamos para o **termo indutor folclore**, formado por um total de 09 grupos semânticos, cujos resultados da análise prototípica estão sintetizados no Quadro 14, que segue:

Quadro 14 - Análise prototípica - quadrante das RS sobre “Folclore” referente ao grupo chileno

Elementos Centrais - 1o quadrante			Elementos Intermediários - 2o quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $F \geq 11,11$ e $OME < 3,119$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F \geq 11,11$ e $OME \geq 3,119$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Raízes	24	2,583	Música e dança	26	3,384
Coletividade	14	2,928			
Costumes	13	2,384			
Elementos Intermediários - 3o quadrante			Elementos Periféricos - 4o quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 11,11$ e $OME < 3,119$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 11,11$ e $OME \geq 3,119$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Conhecimento	05	2,0	Identidade	5	3,2
			Festas/alegria	5	3,6
			Comidas	5	4,0
			Artefatos	3	4,0

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro quadrante é formado pelos grupos semânticos “raízes”, “coletividade” e “costumes”. No grupo semântico “raízes”, as palavras evocadas foram: *raízes, legado, tradições, tradicional, histórias e patrimônio*⁹³, mais uma vez trazendo para a centralidade da estrutura das RS, agora de Folclore, aquilo que está na essência da produção de um povo determinado e que faz parte de sua herança cultural intergeracional.

No grupo semântico “coletividade” as palavras evocadas foram: *povos, coletivo, comunidade, gente, grupos e localidades/povo*⁹⁴. Neste termo indutor a relação com a coletividade aparece no primeiro quadrante, colocado, a princípio, no centro das RS sobre Folclore.

No grupo semântico “costumes” as palavras evocadas foram: *costumes, marcas, representação e expressão*⁹⁵, fortalecendo os elementos associados à herança cultural, mas agora, de maneira mais determinada, tratando de suas marcas, daquilo que

⁹² *conocimiento, transmisión, aprendizaje, saber, compartir, saber.*

⁹³ *raíces, legado, tradiciones, tradiciones, historias y patrimonio.*

⁹⁴ *pueblos, colectivos, comunidad, personas, grupos y localidades /pueblo.*

⁹⁵ *costumbres, marcas, representación y expresión.*

visivelmente fica representado. Em nosso olhar, com associação direta ao primeiro grupo do mesmo quadrante.

O segundo quadrante é composto por apenas um grupo semântico, denominado “música e dança”, no qual as evocações foram: *música, dança, bailes, danças tradicionais, cantos tradicionais, instrumentos musicais, música e dança*⁹⁶. Considerando o termo indutor em questão, trata-se de trazer para a estrutura das RS a identificação dos principais elementos pelos quais o folclore, para esses professores, é vivido e compartilhado. O terceiro quadrante é formado pelo grupo semântico “conhecimento”, em que as palavras evocadas foram: *conhecimento, saber, conhecer e investigação*⁹⁷, trazendo para a estrutura das RS elementos relacionados à atuação e à formação docente.

No quarto quadrante estão os grupos semânticos “identidade”, “festas/alegria”, “comidas”, “artefatos”. No grupo “identidade”, as evocações foram: *identidade*, com quatro evocações, e *pessoa*. No grupo “festas/alegria”, as palavras evocadas foram: *alegria, vida, cores e festas*. No grupo “comidas”, foram classificadas as evocações: *comidas, comidas típicas e gastronomia*. No último grupo semântico “artefatos”, estão as evocações: *artesanato, vestimenta e vestimenta típica*.⁹⁸ Todos esses elementos são representativos de meios, lugares e artefatos que estão presentes no fazer, viver e compartilhar folclore.

A seguir, passamos para a segunda etapa, que iniciamos com o quadro no qual estão dispostos os resultados da análise prototípica dos três termos indutores (Quadro 15). Na sequência, no Quadro 16, a síntese da progressão e frequência das categorias da análise de conteúdo referente ao tema culturas populares e suas músicas.

Posteriormente, com base nesses quadros e utilizando as mesmas subcategorias criadas para o grupo brasileiro, apresentamos os resultados da análise triangulada dos dados.

⁹⁶ *Música, danza, bailes, bailes tradicionales, cantos tradicionales, instrumentos musicales, música y danza.*

⁹⁷ *conocimiento, saber, conocer e investigación*

⁹⁸ *artesanía, ropa y ropa típica.*

Quadro 15 - Conjunto das análises dos três termos indutores referentes a “culturas populares e suas músicas” do grupo chileno

Termo indutor Culturas populares e suas músicas – grupo chileno											
Primeiro quadrante			Segundo quadrante			Terceiro quadrante			Quarto quadrante		
Termo indutor “Cultura popular”											
FREQUÊNCIA E OME F ≥10 e OME < 2,969			FREQUÊNCIA E OME F ≥10 e OME ≥ 2,969			FREQUÊNCIA E OME F < 10 e OME < 2,969			FREQUÊNCIA E OME F < 10 e OME ≥ 2,969		
Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Folclore e patrimônio	19	2,63	Música e dança	20	3,25	Identidade	6	1,5	Diversidade	6	3,33
			Conhecimento	13	2,23				valorização	5	3
Raízes	15	2,4	Coletividade	10	3,5				Comidas	4	4,25
									Sentimentos	4	3,5
Termo indutor “Músicas de culturas populares”											
FREQUÊNCIA E OME F ≥10 e OME < 3,12			FREQUÊNCIA E OME F ≥10 e OME ≥ 3,12			FREQUÊNCIA E OME F < 10 e OME < 3,12			FREQUÊNCIA E OME F < 10 e OME ≥ 3,12		
Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Tradição/herança	15	2	Estilos musicais	18	3,166	Significado/Sentido	7	2,14	Coletividade	8	4
Negatividade	14	2,92				Elementos musicais	7	3,57			
Massividade e controle	15	2,93				Diversa	5	3	Identidade	6	3,16
									Conhecimento/transmissão	5	4,4
Termo indutor “Folclore”											
FREQUÊNCIA E OME F ≥11,11 e OME < 3,119			FREQUÊNCIA E OME F ≥ 11,11 e OME ≥ 3,119			FREQUÊNCIA E OME F < 11,11 e OME < 3,119			FREQUÊNCIA E OME F < 11,11 e OME ≥ 3,119		
Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq	OME	Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Raízes	24	2,583	Música e dança	26	3,384	Conhecimento	5	2	Identidade	5	3,2
Coletividade	14	2,928							Festas/alegria	5	3,6
									Comidas	5	4
Costumes	13	2,384							Artefatos	3	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 - Síntese da progressão das categorias e frequências da análise de conteúdo, sobre culturas populares e suas músicas - grupo chileno

Síntese de progressão das categorias e frequências das análises de conteúdo sobre culturas populares e suas músicas - grupo chileno				
Categorias iniciais	Frequência	Categorias intermediárias	Categorias finais	
Cultura popular e folclore como convergente	35%	1. Conceitos e significados relacionados ao tema culturas populares e suas músicas	Culturas populares e suas músicas - processos identitários, de manutenção, transmissão e formação	
Cultura popular e folclore como distintos. Cultura popular mais representando repertório midiático, folclore como o que vem do povo	65%			
Cultura popular enquanto patrimônio	90%			
Há uma dependência daquilo que vem de fora, causado pelo apagão cultural vivido durante a ditadura miliar do Chile - apagão cultural	70%			
Está associado a identidade, diversidade e miscigenação	60%			
Música é central, mesmo ao tratar de cultura em visão mais ampla	95%			
Diversidade como valorização da identidade	80%			
Há uma herança cultural intergeracional que precisa ser cuidada e propagada	85%			
Associações com patrimônio cultural	90%			
Preocupação com as mudanças sociais atuais, mas aceitação do “novo” enquanto atribuição de sentido	30%			
Quando associada à patrimônio, traz junto a ideia de identidade de povo, de raiz cultural intergeracional	100%			
Se transforma e transforma a cultura local de acordo com os diferentes universos de pertença	50%			2. Lugares de produções e práticas relacionadas ao tema culturas populares e suas músicas
Emerge por influências externas, pela mídia e fragilidade da cultura local	70%			
Nas práticas se percebe a liberdade de experimentar, criar e se relacionar - toda prática cotidiana faz parte	70%			
As práticas na coletividade marcam lugares de interação e compartilhamento	95%			
O acesso e as práticas parecem facilitados pelos meios de comunicação	30%			
Críticas sobre os modos de compartilhamento da cultura, associados a mídia e indústria	25%			
Busca por fortalecer as culturas locais, pelas práticas e ações conjuntas	85%			
Foco nas aulas está no repertório compreendido como folclórico	100%			
Resgate e necessidade de manutenção e transmissão	85%	3.3. Culturas populares e suas músicas na		

Insuficiente na formação	80%	relação com a escola, na atuação e na formação docente
Necessidade de maior ênfase na escola	80%	
Na formação – dívida histórica local pela abertura de espaços formativos	60%	
Proporcionar espaços formativos baseados nas trocas de conhecimento entre os pares	50%	
Papel da educação está na luta pela diversidade cultural	85%	
Conteúdos associados a datas comemorativas - criação/promoção de estereótipos	50%	
Necessidade de conhecer, vivenciar e respeitar as diferenças – buscar forma de compartilhamento nos ambientes de formação	85%	
É preciso mais apoio institucional para realizar práticas e formação	70%	
Associada a “americanização” e processo de globalização – busca por sair da hierarquização de determinadas culturas	30%	
Sair da hierarquização de determinadas culturas	35%	
Universidade não prepara para a diversidade exigida para trabalhar com cultura popular; é preciso ter mais espaços formativos	70%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no grupo brasileiro, os resultados da análise triangulada dos dados, que apresentaremos na sequência, consideram os grupos semânticos pertencentes aos quadrantes de cada termo indutor e os conteúdos identificados nas entrevistas, referentes a cada tema. Apresentadas a seguir, as seis subcategorias construídas recebem a mesma nomenclatura.

5.2.1.A música e seus elementos nas representações sociais

A música e seus elementos aparecem evocados em grupos semânticos do segundo quadrante dos três termos indutores (música e dança, estilos musicais, música e dança) e no quarto quadrante do termo indutor **músicas de culturas populares** (elementos musicais), como descrito no Quadro 15.

Chama-nos a atenção que mesmo no termo indutor **Músicas de culturas populares**, no qual a música está em evidência, ela [a música] ou seus elementos não aparecem diretamente como evocação no primeiro quadrante, no sistema central das RS.

Esses elementos aparecem no sistema periférico das RS e representam os lugares de interação entre sistema central e elementos reais em relação às RS (ABRIC, 2004).

A música é parte da estrutura das RS, estando em sua constituição e identificação, bem como em seus modos de produção e lugares de difusão. Assume uma posição de mobilidade e flexibilidade, indo ao encontro de Abric (1998) quando trata de estar aberta às transformações e experiências individuais que venham a integrar as situações vividas, acompanhando o movimento de evolução das relações estabelecidas nos grupos sociais.

No conteúdo das entrevistas também se identifica essa função dos elementos musicais, aparecendo no discurso dos 20 professores (100%). Por exemplo: analisando o conteúdo das entrevistas verificamos que, ao tratar de cultura popular enquanto raiz, herança, história, etc., a música está identificada como elemento, lugar e prática. Vejamos a fala do professor Ari (DEC, p. 88, tradução nossa):

[...] eu vejo a cultura popular pelo conceito de raízes...por exemplo: o folclore e a cultura popular na música, pelo menos no que eu ensino, que tem a ver com repertório popular, tem a ver com o *neofolclore*, que foi um movimento dos anos 80... e tem a ver com o folclórico, daquilo que Violeta Parra resgatou, de todos os lugares de onde ela recompilou as coisas do campo chileno.⁹⁹

Na fala desse professor, as RS aparecem ancoradas na ideia de raiz e herança cultural e objetivadas nas práticas musicais descritas, que têm seu foco no desenvolvimento de repertório popular e folclórico, relacionado com experiências musicais específicas (como o exemplo de Violeta Parra) que tornam palpáveis e visíveis essas ideias. Experiências e práticas que são móveis, que trazem o folclórico, mas que se abrem para o novo folclore, para os novos movimentos, reforçando importante característica dos elementos de sistema periférico, conforme apontados por Sá (1996), de ser “[...] evolutivo e sensível ao contexto imediato” (p. 22), ao mesmo tempo em que protegem o sistema central das representações. Ou seja, ao tempo em que reforça que o sistema central está ancorado na ideia de raízes e herança cultural intergeracional, abre-se para a adaptação à realidade, reforçando outra característica do sistema periférico das RS.

99 [...]yo veo la cultura popular por el concepto de las raíces...por ejemplo el folclor y la cultura popular en la música, por lo menos en lo que yo enseño, que tiene que ver con repertorio popular, tiene que ver con el neo folclor, que fue un movimiento de los años 80 ... y tiene que ver con lo folclórico, de los que Violeta Parra rescató, de todos estos lugares donde ella recopiló todas estas cosas del campo chileno (professor Ari, DEC, p. 88).

Os processos de objetivação que aparecem com maior evidência na descrição das experiências musicais vividas estão associados ao desenvolvimento de repertório musical. As RS estão demarcadas nos modos de relação das pessoas com “algo”. Nesta categoria de análise, o “algo” é a cultura popular e suas músicas. Nela a música está presente e em geral, enquanto elemento concreto demarcada por meio do repertório musical, se não da determinação de uma música em específico, da identificação de gêneros musicais, ou, como apontou o professor Ari, tratando de repertórios relacionadas a movimentos específicos.

Enquanto parte essencial das experiências musicais, o repertório é considerado nas Bases Curriculares para a Educação Básica do Chile recém-implantadas, que propõem o desenvolvimento de repertórios musicais com o objetivo de

[...] proporcionar ao estudante a oportunidade de conhecer e interatuar com músicas de vários contextos e culturas, tendo a sua própria como ponto de partida. Este repertório se ajusta aos interesses e necessidades dos alunos quanto à sua qualidade, variedade e quantidade (CHILE, 2018, p. 345, tradução nossa)¹⁰⁰.

Dentre os autores que se dedicaram a investigar a relação de repertório musical no contexto educacional chileno, citamos o trabalho de Poblete Lagos (2016), uma referência ao tratar da relação repertório musical e formação de educadores musicais no Chile. Nele, o autor analisa contextos de origem, formação universitária e práticas de ensino de professores de música chilenos, traçando relações com repertórios musicais na perspectiva da Sociologia da Música.

Outro elemento identificado na estrutura das RS dos professores sobre cultura popular e suas músicas é a relação entre música e dança, que aparece de maneira indissociável, tanto na análise prototípica, quanto na análise de conteúdo. Sua presença na estrutura das RS, no segundo quadrante, coloca a relação música e dança como elemento de proteção e manutenção das raízes e heranças que estão na essência das ideias e na centralidade das RS.

¹⁰⁰ [...] proporcionar al estudiante la oportunidad de conocer e interactuar con músicas de variados contextos y culturas, teniendo a la propia como punto de partida. Este repertorio se ajusta a los intereses y las necesidades de los alumnos en cuanto a su calidad, variedad y cantidad (CHILE, 2018, p. 345).

5.2.2.Convivências - grupo social e coletividades

Nos resultados da análise prototípica, os grupos semânticos “coletividade” e “identidade” aparece no primeiro quadrante do termo indutor **folclore** (coletividade), no segundo e terceiro quadrantes do termo indutor **cultura popular** (coletividade/identidade) e no quarto quadrante dos termos indutores **músicas de culturas populares** (identidade/coletividade) e **folclore** (identidade), como descrito no Quadro 15.

Quando tratado especificamente de **folclore**, a “coletividade” aparece como elemento pertencente ao sistema central. Nos demais termos indutores, a coletividade é tratada no TALP como elemento periférico. A centralidade que lhe é atribuída no TALP é corroborada pelas falas, nas quais a relação com o folclore é compreendida essencialmente como coletiva. A existência do folclore, no discurso dos professores, parece estar atrelada à “coletividade”, como observamos no exemplo trazido pela professora Musimena (DEC, p. 46, tradução nossa):

Teoricamente, eu vejo o folclore de uma forma como resgatando... os costumes, a música, a comida e tudo que seja de meus ancestrais, do povo... Assim eu vejo mais o folclore, e vejo que aquilo que o professor faz em sala de aula é resgatar essa herança coletiva e trazê-la para o conhecimento das crianças de agora a referência de seus ancestrais, para que conheçam seu povo e suas práticas no folclore¹⁰¹.

Em **cultura popular e músicas de culturas populares** a “coletividade” passa a compor os elementos periféricos. Em **cultura popular** ela aparece no segundo quadrante, compondo uma periferia tida como mais aproximada do sistema central, enquanto em **músicas de culturas populares** ela aparece em menor intensidade, mas ainda assim presente, demarcando os lugares de integração das experiências e atuando na proteção do sistema central. Isso fica evidenciado no conteúdo das entrevistas, por exemplo, na fala do professor Jb, quando diz que “[...] a cultura popular nada mais é do que o que se compartilha nos grupos humanos, o que trazem desde suas histórias e compartilham em

¹⁰¹*El folclor lo veo teóricamente de una manera, como rescatando... las costumbres, la música, las comidas y todo de mis ancestros, del pueblo ...así yo veo más el folclor, y veo que lo que hace un profesor en el colegio es rescatar esa herencia colectiva y traerla para el conocimiento de los niños de ahora, la referencia de los ancestros, para que conozcan a su pueblo y sus prácticas en el folclor* (professora Musimena, DEC, p. 46).

um núcleo de pessoas, seja suas famílias ou suas comunidades” (Professor Jb, DEC, p. 101, tradução nossa)¹⁰².

A “identidade” aparece nos três termos indutores como elemento periférico. O termo identidade nos permite considerar tanto as individualidades quanto as coletividades. Ao analisar as falas dos professores, identificamos que, ora ela é entendida como marca individual, ora como marca coletiva, o que em nossa análise preenche de sentido sua presença no sistema periférico das RS, uma vez que, conforme Abric (2000), é nesse espaço que estão consideradas as individualidades das RS, que acontece a integração das experiências, que se considera a heterogeneidade e as contradições e onde a sensibilidade aos contextos vividos estão presentes.

No conteúdo das entrevistas, tanto “coletividade” quanto “identidade” – igualando-se ao que aconteceu no grupo brasileiro – estão presentes no conteúdo das entrevistas dos 20 professores (100%), aparecendo na essência das ideias que compõem a estrutura das RS sobre culturas populares e suas músicas. Vejamos o exemplo no discurso do professor Musicmago (DEC, p. 66, tradução nossa). Para ele,

[...] a cultura popular tem a ver com o entorno onde eu estou, de onde e venho, do que meus avós me ensinaram, do que meus pais me ensinaram. O folclore tem a ver com o mesmo, com o conhecer o que me ensinaram e com o transmitir¹⁰³.

Tratando da escola, este mesmo professor argumenta:

Entendo que primeiro é preciso ser trabalhada cada essência. Precisamos partir da ideia de que cada escola tem sua própria cultura. E quando falamos de cada cultura da escola, é tanto de conhecer os estudantes, conhecer suas famílias, conhecer seu entorno conhecer seus interesses, conhecer as músicas de seu interesse, do que conhecem. Então, assim, eu vou mais ou menos fazendo ideia de como guiar os estudantes. E como encantá-los com a música, sem que se perca a essência (Professor Musicmago, DEC, p. 66, tradução nossa)¹⁰⁴.

¹⁰² *Cultura popular es, más que nada, lo que se comparte en los grupos humanos, lo que traen desde sus propias historias y comparten en un núcleo de personas, ya sean sus familias, o sus comunidades* (professor Jb, p. 101).

¹⁰³ *La cultura popular tiene que ver con el entorno donde yo estoy, donde yo vengo, de lo que me enseñaron mis abuelos, lo que me enseñaron mis papás. Y el folclor tiene ver con lo mismo, con el conocer lo que me enseñaron y con el transmitir* (professor Musicmago, DEC, p. 66).

¹⁰⁴ *Entiendo que lo primero es que hay que trabajar cada esencia. hay que partir que cada escuela tiene su propia cultura. Y cuando hablamos de cada cultura de la escuela es tanto de conocer al estudiante, conocer a su apoderado, conocer su entorno, conocer sus intereses, conocer de las músicas, de sus intereses, de lo que conocen. Entonces así uno, más o menos se va haciendo idea de cómo guiar a los estudiantes. y como encantarles em la música, sin que se pierda la esencia* (professor Musicmago, DEC, p. 66).

O exemplo trazido pelo professor Musicmago permite identificar a presença dos elementos coletividade e identidade na essência das ideias nas quais estão ancoradas e objetivadas as RS dos professores.

Na estrutura das RS sobre culturas populares e suas músicas está o sentido de pertença, congregando elementos identitários individuais e coletivos, o que em nossa análise aponta para a confluência entre discursos e evocações no sentido de colocar a identidade e coletividade como elementos de força na estrutura das RS, desde seu lugar mais central/nuclear até os elementos mais periféricos dessas representações. Afinal, é na convivência, nos espaços de interação e atuação individual e coletiva que as RS são formadas, fortalecidas e modificadas.

5.2.3. Culturas populares e folclore – herança cultural, memórias e conflitos contemporâneos

Neste tópico tratamos da relação cultura popular e folclore nas RS dos professores sobre “culturas populares e suas músicas”. Identificamos a presença de grupos semânticos no primeiro quadrante dos três termos indutores (folclore e patrimônio/raiz, tradição e herança/negatividade/massividade e controle, raízes/costumes) e no quarto quadrante dos termos indutores **cultura popular** (alimentos) e **folclore** (festas/alegria, alimentos, artefatos), como descrito no Quadro 15.

Neste tópico identificamos duas linhas de pensamento: a primeira trata da relação entre cultura popular e folclore enquanto convergentes de alguma maneira; a segunda entende cultura popular e folclore como coisas distintas, ressaltando os conflitos contemporâneos em relação aos seus processos de produção e distribuição em massa e, com isso, seu poder de controle. Essas duas linhas de pensamento coexistem na estrutura das RS dos professores, desde sua centralidade até seu sistema periférico.

A primeira linha aparece de maneira mais potencializada no TALP, marcando presença nos três termos indutores no primeiro quadrante. Depois, no sistema periférico, no quarto quadrante dos termos indutores **cultura popular** e **folclore**. Assim, ela é composta por nove grupos semânticos. Cinco deles no primeiro quadrante: “folclore e patrimônio”, “raízes”, “tradição e herança” “raiz” e “costumes”; e quatro deles no quarto quadrante: “comidas”, “festas/alegria”, “comidas” e “artefatos”.

Os cinco grupos do primeiro quadrante evidenciam que a ideia de raiz e herança cultural intergeracional tem presença incisiva na estrutura das RS como parte de seu sistema central, o que é corroborado pelas entrevistas, aparecendo nas falas de 18 professores (90%), reforçando a presença desses elementos no sistema central das RS dos professores.

A relação entre cultura popular e folclore aparece já no primeiro quadrante do termo indutor **cultura popular**, identificada no grupo semântico “folclore e patrimônio”. Essa relação é reforçada no segundo grupo semântico “raízes”, que está presente como grupo semântico também no termo indutor **folclore**. Além disso, ainda em **folclore** está o grupo “costumes” e no termo indutor **música de cultura popular** está o grupo “tradição e herança”. Todos esses grupos, pela combinação de suas evocações, indicam a aproximação entre cultura popular e folclore no que se refere às RS sobre “culturas populares e suas músicas”, que vão aparecer nos conteúdos identificados nas entrevistas dos 20 professores, classificadas de formas distintas. Para 7 professores (35%), são conceitos de sentido similar ou aproximado. No dizer do professor Musicmago, os dois conceitos se entrelaçam, e o que os coloca em proximidade maior é a relação de ambos com “[...] a transmissão do conhecimento para as novas gerações e a manutenção de uma identidade própria dentro das diferentes culturas” (DEC, p. 68, tradução nossa)¹⁰⁵.

Outra relação que aparece no conteúdo das entrevistas assinala a cultura popular como o que está no cotidiano, sendo vivido, com características móveis. Já o folclore está associado a uma classificação mais fixa, mantendo a ideia de legado e herança cultural, e essa ideia está no conteúdo das entrevistas de 13 professores (65%), representados aqui pela fala da professora Musimena (DEC, p. 45, tradução nossa):

[...] Eu entendo que popular é o cotidiano, por exemplo: quando o pai liga o rádio e escuta o que está tocando na moda, para mim, é o popular no musical. Já o folclore tem mais relação com as tradições, com o que se transmite de um avô a um pai, de um pai a um filho. Para mim tem mais relação com isso, mais que com o cotidiano. O cotidiano seria, para mim, o popular, e não o folclórico. O folclore eu vejo teoricamente de uma maneira, como resgatando os costumes, músicas, comidas e tudo que seja de meus ancestrais. Não o vejo como o popular, como o que acontece no momento imediato. Eu vejo que o que um professor faz no colégio é resgatar essa herança e trazê-la para o conhecimento das crianças de agora, isso é folclore. Inclusive, há crianças que ignoram completamente o que se fazia dois anos atrás. Elas têm um vazio em relação ao passado e eu, como professor, trago isso para o

¹⁰⁵ “[...] la transmisión del conocimiento hacia las nuevas generaciones y la mantención de una identidad propia dentro de las diferentes culturas” (professor Musicmago, DEC, p. 68).

presente, para que elas conheçam e para que valorizem, para que não se perca¹⁰⁶.

A fala da professora Mailen vai nesse sentido, quando compartilha a ideia de cultura popular como cotidiano, que é presente e que marca as diferenças culturais de cada grupo social, e nesse contexto, o folclore representaria os elementos que são considerados/adotados como mais característicos de determinado grupo/povo e compartilhados em situações determinadas. Nas suas palavras,

[...] [cultura popular] é tudo que se faz no cotidiano dentro de um grupo. A cultura popular dentro de um colégio pode ser muito distinta de outro colégio. É tudo que se faz no cotidiano e que se vive. Quando estás em Rancagua, tu vais escutar certos tipos de música; se vais ao sul, vais escutar outro tipo de música. As roupas são distintas, a reação com o clima, as pessoas. São coisas assim que caracterizam certo tipo de pessoa de determinado lugar. E o folclore tem a ver com a demonstração, seja comida, seja música, seja dança, seja roupa, que são mais chamativas, mais características de um lugar. [...] Isso infelizmente não é algo que vivemos sempre. É algo que se vive em setembro, numa data específica. E antigamente não era assim. Eu acredito que isso se modifica por causa dos estímulos de muita cultura estrangeira, a televisão, o rádio, a internet, tudo (Professora Mailen, DEC, p. 24, tradução nossa)¹⁰⁷.

Na fala do professor Andrés está a atribuição de sentido e pertencimento, tratando dos processos de inserção e aceitação do “novo”, que aparece na fala de 06 professores (30%). Vejamos o que ele diz:

¹⁰⁶[...] *Yo lo entiendo que popular es lo cotidiano, por ejemplo: cuando el papá prende la radio y escucha lo que está sonando a la moda para mí es lo popular en lo musical. Ya el folclor tiene más relación con las tradiciones, con lo que se transmite de un abuelo a un padre, de un padre a un hijo. Para mí tiene más relación con eso, más que lo cotidiano. Lo cotidiano sería para mí lo popular y no lo folclórico. El folclor lo veo teóricamente de una manera, como rescatando la costumbre, música, comidas y todo de mis ancestros. No lo veo como lo popular, como lo que ocurre en el momento inmediato. Y veo que lo que hace un profesor en el colegio es rescatar esa herencia y traerla para el conocimiento de los niños ahora, eso es folclor. De hecho, hay niños que ignoran totalmente lo que se hacía hace un par de años atrás. Ellos tienen como un vacío hacia atrás y uno como profesora se los trae al presente para que lo conozcan y para que lo valoren, para que no se pierda* (Professora Musimena, DEC, p. 45).

¹⁰⁷[Cultura popular] *es todo lo que se hace en el cotidiano dentro de un grupo. La cultura popular dentro de un colegio puede ser muy distinta a cultura popular de otro colegio. Es todo lo que se hace cotidiano y se vive. Cuando tu estas acá en Rancagua, tú vas a escuchar cierto tipo de música, tú vas al sur, vas a escuchar otro tipo de música. Las ropas son distintas, la relación con el clima, la gente. Son esas cosas así, como que hace característico a un cierto tipo de persona de un determinado lugar. Y el folclor tiene que ver con la demostración, sea comida, sea música, sea danza, sea ropa, que se hace más llamativo, más característico de un lugar. [...] Eso infelizmente no es algo que uno vive siempre. Es algo que se vive en septiembre en una determinada fecha. Y antiguamente no era así. Yo creo que eso se cambia por los estímulos de mucha cultura extranjera, la televisión, la radio, internet, todo* (Professora Mailen, DEC, p. 24).

Para mim, a cultura popular tem a ver com o que se está escutando no momento, no caso da música. Creio que está mais relacionado com isso, independentemente que não seja algo de raiz de algum lugar. Por exemplo: a cultura popular neste momento vem de fora, vem de temas internacionais. E o folclore tem mais a ver com as tradições de um povo ou país. E a conexão que existe entre uma e outra é que muita cultura popular tem ficado como... enraizadas com o folclore de um país. No caso do Chile, em algum momento a cultura popular foi tudo isso que entrou com a música mexicana, com as rancheiras. E hoje em dia isso passou a fazer parte do folclore de alguns lugares de nosso país. Naquele momento entrou e foi popular para todos. Essa é a conexão que eu faço, que algo que vem de fora, um país ou um lugar o transforma em próprio, e faz modificações, adaptações e vai pouco a pouco evoluindo o tema da música e ficando como seu, como parte de seu folclore ao final (Professor Andrés, DEC, p. 141, tradução nossa)¹⁰⁸.

Uma das relações de convergência entre cultura popular e folclore que nos chama a atenção, que mantém os elementos centrais nas ideias já apresentadas, está descrito na fala da professora La Chúcará. Para ela, existe uma relação entre cultura e folclore, quando afirma:

Se eu tivesse que pensar agora o que seja cultura popular, eu diria que são expressões musicais que sejam massivas e de conhecimento massivo [...]. O folclore eu o entendo como o conhecimento que é manejado pelo povo, o saber do povo e que talvez vai se modificando no tempo e que se vão agregando novas expressões artísticas. Porque como nasce das pessoas, da necessidade de expressão das pessoas, também vai variando no tempo e vão surgindo novas expressões, ou modificações das expressões anteriores, porém, nasce daí. E nisso eu vou com as relações... tem relação... porque o folclore nasce do povo... e a cultura popular, eu também sinto que nasce do povo, como que se valida ali. E o folclore também se valida ali, nas necessidades de expressão das pessoas (Professora La Chúcará, DEC, p. 61, tradução nossa)¹⁰⁹.

¹⁰⁸Para mí la cultura popular tiene que ver con lo que en este momento se está escuchando, en el caso de la música. Creo que está más relacionado con eso, independientemente que no sea algo de raíz de un lugar, por ejemplo, generalmente la cultura popular en este momento viene de afuera, viene de temas internacionales. Y lo folclórico tiene que ver más con las tradiciones de un pueblo o país. Y la conexión que hay entre una y otra es que mucha cultura popular ha quedado como... arraigado al folclor de un país. En el caso de Chile, en algún momento la cultura popular fue todo esto que entró con la música mexicana con el tema de las rancheras. Y que hoy en día ya pasa a ser parte del folclor de algunos lugares de nuestro país. En aquel momento fue que entró y fue popular para todos. Esa es la conexión que yo hago, que algo que viene de afuera, un país o un lugar lo hace propio y le hace modificaciones, adaptaciones y se va un poco evolucionando el tema de la música y quedando como suyo, como parte de su folclore al final (profesor Andrés, DEC, p. 141).

¹⁰⁹Si yo tuviera que pensar ahora lo que sea cultura popular, yo diría que son expresiones musicales que sean masivas y de conocimiento masivo (...). El folclor yo lo entiendo como el conocimiento que maneja el pueblo, el saber del pueblo y que tal vez se va modificando en el tiempo y se van agregando nuevas expresiones artísticas. Porque como nace desde la gente, desde a necesidad de la expresión de las personas, también va variando en el tiempo y van surgiendo nuevas expresiones, o modificaciones de las expresiones anteriores, pero nace desde ahí. Y en eso me voy con las relaciones... tiene relación... porque el folclore

Para a professora, a relação está na ideia de validação, de atribuição de sentido a “algo” por determinado grupo. Independentemente do que seja este “algo”, o que o valida é o sentimento de pertença por parte do grupo. Tal sentimento está presente no TALP no grupo semântico “costumes”, compreendendo-o como aquilo que dá sentido, que representa e deixa suas marcas. Tal compreensão é identificada no conteúdo de falas de 10 professores (50%).

A fala do professor JP traz importante reflexão sobre a identificação dos universos de pertença dos estudantes no que se refere a folclore e cultura popular. O professor aponta a valorização desses universos e a tomada de atenção ao que vivem e reconhecem os estudantes enquanto cultura popular e folclore como necessária para o professor atuar em classe. Nas suas palavras:

Sempre é preciso ter cuidado para não ter uma visão tão cega ou prejudicial do folclore ou da cultura popular. Sempre indagar primeiro o que eles conhecem [os estudantes], o que são eles a partir da música, como são, como se identificam. Para um adolescente é muito importante perguntar-lhe que música escuta e lhe dar espaço para que se expresse, porque também tem a ver com o desenvolvimento emocional, autoestima etc. Eu acredito que isso é o mais importante. E a partir disso, dizer que existem canções que são folclóricas e que formam parte da cultura popular. Busquemos um consenso. E se há tempo, busquemos uma [canção] de cultura popular e uma de folclore (Professor JP, DEC, p 102, tradução nossa)¹¹⁰.

A relação convergente entre cultura e folclore parece estar na atribuição de sentido e sentimento de pertença em relação a algo. O popular aparece como algo móvel, que vem de fora e é inserido nas práticas cotidianas. Com o tempo, e de forma orgânica, esses elementos adotam características locais e passam a ser reconhecidos como de pertença coletiva. Alguns, inclusive, passam a compor o que se chama de folclore local.

Nos documentos que regem a educação escolar chilena o termo “folclore” aparece na caracterização de patrimônio cultural. Mesmo que timidamente e sem esclarecer a

nace desde el pueblo... y la cultura popular, yo también siento que nace desde el pueblo, cómo que se valida desde ahí. Y el folclor también se valida desde ahí, desde la necesidad de expresión de las personas (professora La Chúcará, DEC, p. 61).

¹¹⁰*Siempre hay que tener cuidado, en el sentido de no llevar una mirada tan cegada o prejuiciosa del folclor o la cultura popular. Siempre indagar primero que es lo que conocen ellos [os estudiantes], que es lo que son ellos a partir de la música, como son, como se identifican. Para un adolescente es muy importante preguntarle qué música escucha y darle un espacio para que se exprese, porque también tiene que ver con el desarrollo emocional, autoestima, etc. Yo creo que eso es lo más importante. Y a partir de eso decir si hay canciones que son folclóricas y que forman parte de la cultura popular. Busquemos un consenso. Y si hay tiempo, busquemos uno de cultura popular y uno de folclor* (Professor JP, DEC, p 102).

compreensão conceitual que se tem sobre o termo folclore, ele marca presença. Um exemplo é quando tratado na educação infantil (chamada *educación de párvulos*), no tópico “identidade e diversidade cultural”, na qual é proposta a

[...] caracterização do patrimônio cultural como o legado histórico material e simbólico da comunidade nacional. Identificação de diversas manifestações de patrimônio cultural do país, tais como: expressões folclóricas e artísticas, construções, zonas típicas, festas regionais e nacionais, lendas e tradições orais, comidas típicas, monumentos e sítios históricos e arqueológicos (CHILE, 2009, s/p, tradução nossa)¹¹¹.

No que se refere às representações de culturas populares e suas músicas, além da existência de conexões entre cultura popular e folclore, identificamos a existência de aproximações com as RS sobre patrimônio cultural, já tratadas aqui. Observamos que os conceitos de cultura popular e, em especial, folclore e patrimônio cultural se entrelaçam no discurso e estão presentes nas evocações trazidas pelos professores.

No processo de triangulação dos dados a ideia central parece estar na atribuição de sentidos e sentimento de pertença a “algo”, que carrega essência de representatividade e constituição de identidade. Ao trazer nas falas as vivências cotidianas e falar de herança cultural intergeracional, está-se tratando de pertença e identidade, de olhar para aquilo que é produzido e mantido por um grupo e que precisa ser valorado para ser perpetuado.

Considerando a ênfase dada a tais elementos em frequência e ordem de evocações, há fortes indícios de que o tema “culturas populares e suas músicas” tenha suas RS ancoradas na ideia de identidade e pertença, construídas nas vivências cotidianas e mantidas por um processo de seleção orgânica que vai determinar aquilo que será transmitido para as gerações futuras.

Tal compreensão vai ao encontro das concepções contemporâneas sobre patrimônio cultural conforme apresentadas nos estudos de Fontal Merillas (2003; 2008), Marín-Cépeda (2014), Fontal Merillas, Sanchés-Macia e Ortega, (2018), entre outros.

Essa primeira linha de pensamento aparece também no quarto quadrante do termo indutor **cultura popular**, no grupo semântico “comidas” e no termo indutor **folclore**, nos grupos semânticos “festas/alegria”, “alimentos” e “artefatos”, que funcionam como espaços, meios e artefatos pelos quais as representações são, muitas vezes,

¹¹¹ [...] *Caracterización del patrimonio cultural como el legado histórico material y simbólico de la comunidad nacional. Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio cultural del país tales como: expresiones folclóricas y artísticas, construcciones, zonas típicas, fiestas regionales y nacionales, leyendas y tradiciones orales, comidas típicas, monumentos y sitios históricos y arqueológicos* (CHILE, 2009, s/p).

compartilhadas. Enquanto identificamos esses elementos como parte da estrutura das RS, funcionando como espaço de interação com a realidade e integração de experiências, também identificamos nas falas de cinco professores (25%) uma visão crítica dos modos de compartilhamento das culturas. Nas palavras do professor Rigo, há uma relação com o contexto geográfico e social que é forte e que difere em cada grupo, como exemplifica:

Se vais ao sul é diferente, a forma de comer, as tradições, as festas, então, o que faz nas festas, se come, se bebe, se dança. E isso tem a ver com o desenvolvimento de cada região. Então as crianças [quando acontecem as festas pátrias nas escolas] não se vestem conforme as tradições, elas se fantasiam conforme as tradições [...]. Outro dia meu sogro disse “ei, tenho que comprar 20 fantasias de *huazo*” E veja, aqui, as pessoas andam pela rua com a roupa de *huazo* e tudo bem, e lá a roupa de *huazo* é uma fantasia (Professor Rigo, DEC, p. 123, tradução nossa)¹¹².

Ao dizer que cada lugar tem suas especificidades e singularidades, o professor Rigo aproveita para fazer uma crítica à maneira como os elementos que caracterizam cada região (geográfica ou culturalmente) são representados nas escolas. Como fundo, compreendemos que a essência está na atribuição de sentido. Aquilo que não é parte do que fora construído enquanto herança de determinado grupo e que não guarda um sentido no cotidiano desse grupo, dependendo da forma como é apresentado e assumido pelo grupo, não passará de um “disfarce”, uma imitação, na tentativa de representar algo que está fora do contexto de pertença do grupo.

Em se tratando da relação cultura popular e folclore, identificamos que as RS dos professores estão ancoradas na ideia de constituição de identidade pela atribuição de sentido e transmissão intergeracional.

A segunda linha de pensamento que identificamos, ao tratar das RS sobre “culturas populares e suas músicas”, é composta por dois grupos semânticos, ambos pertencentes ao termo indutor **músicas de culturas populares**: “massividade e controle” e “Negatividade”. Esses dois grupos permitem a abertura para pontos de discussão distintos, porém, convergentes.

¹¹² *se vas al sur es distinto, la forma de comer, las tradiciones, las fiestas, entonces, lo que hace en las fiestas, se come, se bebe, se baila. Y eso tiene que ver con el desarrollo de cada región. Entonces, los niños [cuando de las fiestas patrias en las escuelas] no se visten de las tradiciones, ellos se disfrazan de las tradiciones [...]. Otro día mi suegro dijo "oye, tengo que comprar 20 disfraces de huazo" y mira, acá, las personas andan en la calle con la ropa de huazo y todo bien, y allá la ropa de huazo es un disfraz (professor Rigo, DEC, p. 123).*

Nos resultados da análise prototípica esses grupos aparecem de forma equilibrada em relação ao outro grupo semântico do primeiro quadrante em termos de frequência e OME. Ou seja, a considerar essa ferramenta, ocupam o mesmo lugar de importância nas RS dos professores em relação ao tema músicas de culturas populares.

O primeiro grupo trata da indústria cultural e de entretenimento, que contempla a música contemporânea compreendida como “massificada e midiática”, ou música ofertada com maior ênfase pela indústria fonográfica musical. Nas entrevistas essa ideia aparece no discurso de 12 professores (60%), aqui representados pela fala do professor Ignácio:

[...] a cultura popular hoje em dia no Chile mudou muito, principalmente depois da chegada da televisão e quando ela começa a ser usada como método de controle. Um método de controle de massa. Neste momento a cultura popular passa a ser controlada por certas pessoas que são os donos do país (Professor Ignácio, DEC, p. 160)¹¹³.

A ideia central parece estar na identificação de massividade como de difusão e acesso ampliados, e, também, da música enquanto produto de um mercado cultural que pode servir como ferramenta de controle.

Na literatura sobre o tema, Canclini (1995) e Stoney (2009) tratam da terminologia “popular” enquanto popularidade e alcance massificado, associada à ideia de sucesso de determinada obra que, quando interessa às grandes indústrias culturais, tem seu alcance ampliado pelos caminhos construídos no mercado cultural.

Com a ascensão dos meios de comunicação contemporâneos, em especial a internet, este é um cenário em mutação. Começam a emergir os processos colaborativos e a comunicação em redes, que permitem maior difusão e acesso às produções artísticas que antes não dispunham de espaço de difusão ampliado.

Com isso, a ideia de massividade como alcance ganha olhares positivos, agregando valor às produções artísticas e culturais das mais diversas ordens, origens e tempos. Um exemplo, representativo do discurso de 06 professores (30%), está na fala do professor Musicmago quando, ao tempo em que critica a mercantilização da arte e da cultura, trata de elementos positivos em meio a essa realidade e à necessidade de ter

¹¹³La cultura popular hoy día en Chile ha cambiado demasiado, además después de la llegada de la televisión y cuando ella empieza a ser usada como un método de control. Un método de control de masa. En este momento la cultura popular pasa a estar controlada por ciertas personas que son los dueños del país (professor Ignácio, DEC, p. 160).

olhares atentos às formas como as identidades culturais e artísticas se constituem na atualidade. Ele afirma que:

À parte do fato de que somos invadidos pelo mercado, hoje em dia o mercado musical para os estudantes são artistas criados, são artistas feitos em estúdio e que, na realidade, a aula de música precisa se embasar bastante nisso. Na análise de letras, estilos, variações rítmicas, em análise profunda para que também façam críticas construtivas. No quarto médio, onde eu ministro aulas, eu passo muito os compositores latino-americanos, onde paramos muito com Victor Heredia, um compositor argentino e depois, ao final, quando terminamos o semestre o comparamos com a música atual e colocamos letras com conteúdo, e o colocamos com letras de *reggaetones* atuais. O *reggaeton* é divertido, porém, é para festa, a qualidade musical, os elementos musicais vão ser diferentes. E o mercado de hoje em dia faz com que uma criança de 7 anos se vista como um reggaetoneiro, o *merchandising* dos cadernos, dos estojos, canetas, forma uma identidade totalmente diferente. E esta “ditadura Disney”, por outro lado, que é divertida, é lúdica, muitas vezes é sã e nos faz ver a um rato, do qual temos medo em casa, se tornar um rato divertido. Isso também está formando estudantes com outros conceitos [...], que são conceitos mais próximos de uma cultura diferente, porém é a cultura que se está formando, a qual nós [os professores] temos que começar a olhar (Professor Musicmago, DEC, p. 70, tradução nossa)¹¹⁴.

No discurso desse professor estão alguns elementos que são representativos da “negatividade” trazida no TALP, ao tratar de “músicas de culturas populares”. Ele fala do modo de produção dessa música e dos resultados nos processos de análise musical, com o objetivo de trazer características distintas entre as produções. Não está explícito no discurso que uma ou outra música sejam – para usar as palavras evocadas no TALP – carentes de letra e de sentido, repetitivas, etc., mas entendemos como elementos que parecem estar presentes na entrelinha do texto.

Nos discursos dos 12 professores (60%) onde essa ideia aparece, por mais que sejam elementos tidos como negativos, percebe-se certa consciência de que tais elementos

¹¹⁴*Aparte que somos invadidos por el mercado, hoy en día el mercado musical para los estudiantes son artistas creados, son artistas hechos en un estudio y que, en realidad, la clase de música se tiene que basar bastante en eso. En el análisis de letras, estilos, variaciones rítmicas, en un análisis profundo para que también hagan la crítica constructiva. En el 4 medio donde yo hago clases yo paso mucho los cantautores latinoamericanos, en donde nos frenamos mucho con Víctor Heredia, un cantautor argentino, y después al final, cuando cerramos el semestre lo comparamos con la música actual, y pusimos letras con contenido, y lo colocamos con letras de reggaetones actuales. El reggaeton es entretenido, pero es para la fiesta, la calidad musical, de los elementos musicales va a ser diferentes. Y el mercado de hoy en día hace que un niño de 7 años se vista como reggaetonero, el merchandising de los cuadernos, de los estuches, lápices, le forma una identidad totalmente diferente. Y esta la dictadura Disney por otro lado, que es entretenida, es lúdica, muchas veces es sana y nos hace un ratón, que le tenemos miedo en la casa, nos hace ver un ratón divertido. Eso también nos está formando estudiantes con otros conceptos [...], que son conceptos más cercanos a una cultura diferente, pero es la cultura que se está formando, a la cual, nosotros [los profesores], tenemos que poner ojos (professor Musicmago, p. 70).*

fazem parte do modo pelo qual a cultura e a arte entram, também, na vida cotidiana das pessoas, em especial das crianças e jovens.

Nesse sentido, identificamos algumas falas que trazem um movimento de integração dos conhecimentos com aquilo que os estudantes estão fazendo e escutando, buscando compreender as práticas formadoras de uma cultura musical que é parte da vida cotidiana. Esse discurso aparece na fala de 14 professores (70%) e está exemplificado na fala da professora Rayen que, além de conceber cultura popular como raiz e herança cultural, traz a ideia de cultura popular como tudo o que faz parte da vivência cultural cotidiana de determinado grupo. Ou seja, considerando os elementos que, para aquele grupo, encerram um significado atribuído, que compõem sua identidade. Ela diz que:

[...] cultura popular abarca as tradições, os costumes de um entorno determinado, das raízes, das tradições de um povo e sua herança. Porém, que não tem relação somente com o folclore do lugar, mas também com a prática, os conhecimentos, as atividades que podem fazer em determinado lugar. Por exemplo: eu vejo que faz anos que funciona uma batucada aqui na praça, várias vezes na semana, então, para mim, isso se transforma numa parte de nossa cultura popular, assim eu vejo. Como as crianças que se juntam ali, que dançam *Bragdance* quase diariamente, então já vai formando parte da paisagem da cultura popular. Independentemente de ser ou não ser algo de nossa raiz. Assim vejo eu (Professora Rayen, DEC, p. 13, tradução nossa)¹¹⁵.

Concluimos este tópico afirmando que, em nossa análise, as duas formas de compreender cultura popular coexistem na estrutura das representações sociais dos professores, ancorando-se na ideia de que as culturas – dentre as quais as culturas musicais – são constituídas de identidades, que passam por processos de transformação de uma sociedade, seja pelo acesso a novos conhecimentos, seja pela convivência entre as distintas personalidades e povos. E essa ideia aparece objetivada nas interações descritas pelos professores, como exemplificado na fala da professora Rayen, quando cita o movimento das batucadas e outras práticas artísticas que acontecem na praça e que passam a compor o cenário da cultura popular da cidade.

¹¹⁵[...] cultura popular abarca las tradiciones, o las costumbres de un entorno determinado, desde las raíces, de las tradiciones de un pueblo y su herencia. Pero que no tiene que ver solamente con el folclor del lugar, se no que, con la práctica, los conocimientos, las actividades que se pueden hacer en un lugar determinado. Por ejemplo, yo veo que hace años que funciona una batucada acá en la plaza, varias veces en la semana, entonces para mí, igual eso se transforma en una parte de nuestra cultura popular, así lo veo yo. Como los niños que se juntan ahí, que bailan *Bragdance* casi a diario, entonces ya se van formando parte del paisaje de la cultura popular. Independiente que no sea algo de raíz nuestra. Así lo veo yo (professora Rayen, DEC, p. 13).

5.2.4. Diversidade e resistência - as adjacências das RS sobre culturas populares e suas músicas

Na estrutura das RS sobre “culturas populares e suas músicas” está a diversidade e com ela os processos de resistência, demarcados pelas políticas e evidenciados nos espaços sociais e educativos, em especial pelo advento dos processos migratórios de diferentes ordens.

Neste tópico de análise há dois grupos semânticos que estão presentes no terceiro quadrante do termo indutor **músicas de culturas populares** (significado/sentido, diversa) e outros dois grupos semânticos que estão no quarto quadrante do termo indutor **culturas populares** (diversidade, valorização/respeito), como se pode observar no Quadro 15.

Identificamos, por um lado, os processos de resistência, demarcados pela luta por respeito e valorização da cultura popular em meio à busca por sua representatividade, em especial nos ambientes educativos, como forma de promover seu espaço de manutenção. Por outro lado, a diversidade, pelos processos de integração e convivência, demarcadas pela necessidade advinda do cenário contemporâneo, tanto das políticas quanto das práticas.

Ao tratar de diversidade, está presente a ideia de respeito e valorização entre todas as culturas, trazendo consigo o sentido de valorizar as identidades, o que fica evidente na fala de 17 professores (85%), como a do professor Andrés: “[...] a diversidade está no sentido de respeito às culturas, às pessoas... A igualdade e valorização dos povos, por sua identidade” (DEC, p. 146, tradução nossa)¹¹⁶. Ainda neste sentido, o professor Ari (DEC, p. 87, tradução nossa) afirma que “[...] a diversidade cultural é como [...] creio que é a nova mestiçagem, porém uma mestiçagem cultural, para a qual se deve olhar como oportunidade de desenvolvimento, há que valorizar a todos”¹¹⁷.

A diversidade aparece na estrutura das RS sobre culturas populares e suas músicas sinalizada por duas vias: a primeira a trata com base na convivência das individualidades, e a segunda, com base na miscigenação das distintas culturas em sua coletividade. Esta última, em nível macro, formando parte dos povos originários do próprio país ou aquelas que “vêm de fora”, via processos migratórios de distintas ordens. Já em nível micro,

¹¹⁶ “La diversidad está en el sentido de respeto, a las culturas, a las personas... la igualdad y la valoración de los pueblos, por su identidad” (Professor Andrés, DEC, p. 146).

¹¹⁷ “[...] la diversidad cultural es como [...] creio que es el nuevo mestizaje. Así yo lo pondría en una frase, el nuevo mestizaje, pero mestizaje cultural a la cual hay que mirarla como una oportunidad de desarrollo, hay que valorar a todos (professor Ari, DEC, p. 87).

formando as identidades dos pequenos grupos e comunidades locais, moldadas por influências das mais diversas ordens.

Tendo a ideia de respeito às diferenças como central, chama-nos a atenção o olhar crítico dos professores para a forma como o tema vem sendo tratado no Chile. Como exemplo, compartilhamos a fala do professor Ignacio (DEC, p. 150, tradução nossa):

[...] no Chile, quanto às leis, recém se começa a falar um pouco a respeito de multiculturalidade [...]. É verdade que muitas vezes o chileno não tem sabido conviver consigo mesmo, não tem sabido conviver com seus povos originários. Então, é difícil fazer educação dentro dessa área, é difícil... é uma batalha, às vezes. O olhar que trago parece um pouco negativo, mas é uma realidade. [...] é um pouco difícil, é como nadar contra a corrente com este tema da diversidade... e necessita muita consciência das pessoas que a ensinam e de quem quer aprender¹¹⁸.

A fala do professor Ignacio, corroborada por outros 17 professores (85%), trata do importante papel da educação no sentido de lutar para que a diversidade cultural passe a ser tema naturalizado na escola e, por consequência, nas comunidades e nas relações interpessoais.

A objetivação dessa ideia é observada na fala do professor Piano, quando narra uma experiência vivida para promover a diversidade pelo respeito às diferenças:

Faz pouco que se fez um ato interno no colégio e se falou do tema da diversidade. E aí foi uma criança haitiana, que chegou faz dois meses ao colégio. Foi pedido a ela que contasse um pouco de seu país. Como vivia, como era em seu espaço natural, o que tinha de diferente em sua cultura. E então, pela diferença, obviamente as crianças se interessam, por saber e conhecer mais, e se fazem respeitar. Por meio desse conhecimento se faz o respeito entre eles (Professor Piano, DEC, p. 6, tradução nossa)¹¹⁹.

¹¹⁸[...] en Chile, en cuanto a leyes, recién se empieza hablar un poco al respeto de la multiculturalidad (...). Es verdad que muchas veces el chileno no ha sabido convivir consigo mismo, no ha sabido convivir con sus pueblos originarios. Entonces, es difícil hacer educación dentro de esa área, es difícil... es una batalla a veces. La mirada que traigo parece un poco negativa, pero es una realidad. [...] es un poco difícil, es como nadar contra la corriente con este tema de la diversidad... y necesita mucha consciencia de las personas que la enseñan y de quienes quieren aprender (professor Ignacio, DEC, p. 150).

¹¹⁹Hace poco se hice un acto interno en el colegio y se habló del tema de la diversidad. Y ay fue un niño haitiano, que llego hace un par de meses al colegio. Y se le pidió que contara un poco de su país. Como vivía, como era su espacio natural, lo diferente que era su cultura. Y ay, por la diferencia, obviamente los niños igual se interesan, por saber y conocer más, y se hacen respetar. por medio de eso conocimiento se hace el respeto entre ellos (professor Piano, DEC, p.6).

Quando o professor permite que as crianças contem suas próprias histórias ele possibilita a identificação das suas diferenças. Os elementos discutidos em meio à identificação dessas diferenças estão no entorno da ideia de “cultura e tradição”, na essência da ideia de respeito às diferenças.

O professor Bernardo, trazendo a realidade de seu país, apresenta alguns fatores que, dada a realidade social contemporânea, precisam ser considerados ao tratar do respeito às diferenças. Ele explica:

Dentro da diversidade cultural é fácil que haja um apego à identidade pela diferença. Porém, não se joga com a diferença a favor. Há um apego à diferença, porém, para ressaltá-la como algo negativo, entende? Me dou conta disso. Porque se supõe que venham culturas distintas, que se assemelham, mais à diferença com base em características que tenho eu com o outro. Eu como ente individual, não como ente cultural [...]. Isso me acontece muito com as crianças em aula. Em aula temos diversidade cultural. Em uma classe temos 30 culturas distintas, certo? Pensando que são todos chilenos, porém, não por isso que não serão distintos culturalmente falando. O fato é que essas 30 culturas distintas brigam, discutem, não se assemelham. Então, a diferença cultural dentro da aula, eu acredito que vamos ter que começar a assumir isso como ponto em comum. E o que é comum em todas as culturas, é a intenção de querer dar suporte à outra. Porque ao final, cultura é isso, ou seja, tu estás te informando de algo, estás te apropriando de algo, da comida por exemplo. Isso é cultura (Professor Bernardo, DEC, p. 36, tradução nossa)¹²⁰.

Entendemos que é em meio à coletividade, nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais, que as diferenças – individuais e coletivas de raças, etnias e povos – podem ser identificadas, vividas e compreendidas, para, a partir daí, serem respeitadas.

Considerando a triangulação analítica dos dados, a presença dos elementos aqui apresentados no sistema periférico das RS sobre “culturas populares e suas músicas” traz para a estrutura das RS o fortalecimento da ideia de identidades, seja pela

¹²⁰*Dentro de la diversidad cultural es fácil ver que hay un apego hacia la identidad por la diferencia. Pero no se juega con la diferencia en pro. Hay un apego a la diferencia, pero para resaltarla como algo negativo, ¿cachai? Me doy cuenta de eso. Porque se supone que viene culturas distintas, que se asemejan más a la diferencia en base a la característica que tengo yo con el otro. Yo como ente individual, no como ente cultural [...]. Me pasa mucho con los niños en el aula. En el aula tenemos diversidad cultural. En una sala tenemos 30 culturas distintas, ¿ya? Si pensar en que son todos chilenos, pero no por eso no van a ser distintos culturalmente hablando. El asunto es que esas 30 culturas distintas pelean, discuten, no se asemejan. Entonces, la diferencia cultural, dentro del aula, yo creo que vamos a tener que empezar a asumir como puntos en común. Y lo que es el común en todas las culturas, es la intención de querer aportar a la otra. Porque al fin, cultura es eso, o sea, tu está informándote de algo, está apropiándote de algo, de la comida, por ejemplo. Eso es cultura (professor Bernardo, DEC, p. 36).*

representatividade das culturas locais, seja pela integração dos novos elementos, que têm surgido com as mudanças da sociedade atual, frente à globalização e aos processos migratórios diversos, cumprindo seu papel enquanto sistema periférico, de atuar, dentre outros fatores, na integração das experiências e histórias – individuais e coletivas – sensível ao contexto e às adaptações necessárias.

5.2.5.A relação com o aprender e ensinar – a atuação e a formação docente

Como grupo semântico, “conhecimento” aparece no segundo quadrante do termo indutor **culturas populares**, no terceiro quadrante do termo indutor **folclore** e no quarto quadrante do termo indutor **músicas de culturas populares**, como se observa no Quadro 15.

Na essência do que seja “conhecimento” em relação às RS sobre culturas populares e suas músicas, identificamos em todos os professores (100%) dois focos distintos, porém complementares e articulados nos discursos: a atuação e a formação. Assim, podemos dizer que “conhecimento” se configura como elemento presente na estrutura das RS dos professores sobre culturas populares e suas músicas.

O foco na atuação trata do olhar dos professores à necessidade de pensar em formas de compartilhar conhecimentos em seus ambientes cotidianos de atuação. Como exemplo, é oportuno citar a fala da professora Constanza (DEC, p. 46, tradução nossa):

Uma linha que eu gostaria de poder ir, ou trazer é a dos chamados tesouros vivos. Que é, por exemplo, o cavalheiro que toca violão e canta *Cueca* em Rengo, num lugar de campo. Por quê? Porque os estudantes ficam somente com a escuta de música pelos fones de ouvido. E isso não é música, isso é a imitação da música. Falo da experiência real com a música, que é a que escuto ao vivo, e isso faz falta, por exemplo, com concertos pedagógicos¹²¹.

O foco na atuação, neste exemplo, exprime elementos que estão na determinação de como as RS são objetivadas. Ou seja, é a forma pela qual as RS vão se caracterizar

¹²¹Una línea que a mí me gustaría es poder ir, o traer, los que se llaman los tesoros vivos. Que es, por ejemplo, el caballero que toca guitarra y canta cueca en Rengo, en un lugar que es de campo. ¿Por qué? porque los estudiantes se quedan muchas veces con escuchar música solamente con los audífonos. Y eso no es música, eso es la imitación de la música. Hablo de la experiencia real con la música, que es la que yo escucho en vivo, y eso hace falta, por ejemplo, con conciertos pedagógicos (professora Constanza, DEC, p.46).

enquanto corpo físico, transformando o universo das ideias nas quais elas estão ancoradas e objetivando-se, neste caso, em uma proposta de ação determinada.

O foco específico na formação vai tratar de elementos postos para colocar o “conhecimento” no centro de tudo que permeia a ação do professor, uma vez que ele é necessário para sua atuação docente. E neste sentido são identificados diferentes posicionamentos que, em essência, tratam da necessidade de que o tema (culturas populares e suas músicas) seja trazido de maneira mais presente e constante na formação docente, inicial e continuada. Dentre as ideias trazidas nos discursos dos professores estão a busca pelo desenvolvimento de estratégias didáticas e a consolidação de projetos integrados, envolvendo, por exemplo, os professores de uma mesma região em regime de compartilhamento de práticas, como cita o professor Piano (DEC, p. 11). Os professores tratam, também, das necessidades de maior apoio institucional – por parte das escolas e secretarias de ensino – que possibilitem maior participação dos professores em processos formativos, de ter mais tempo para que eles possam dedicar-se à formação, como defende a professora La Chúcará (DEC, p. 65, tradução nossa):

[...] queria dar ênfase à formação [...]. Eu acredito que nem é culpa das gerações novas de professores, é a formação universitária, foram formados para chegar a um colégio e passar conteúdos, sem fazer reflexões mais profundas sobre suas práticas pedagógicas. E se as fazem, tampouco há tempo, porque há que cumprir, há que cumprir... com os conteúdos, passar, passar... então, não há espaço, não há tempo. O problema vem da forma como está organizada a formação dos docentes e as políticas do ministério, do governo¹²².

No conteúdo de entrevistas identificamos também um ponto que trata da discussão sobre diversidade cultural no campo da formação docente. Como afirma o professor Musicmago, “[...] a universidade tem um grande desafio na formação de novos docentes para criar uma educação distinta, diferente, integradora, multicultural” (DEC, p. 67, tradução nossa)¹²³. É unânime entre os professores esta ideia, que também está representada na fala do professor Ignácio quando diz que

¹²²[...] quisiera dar énfasis a la formación [...]. Yo creo que no es culpa ni siquiera de las generaciones nuevas de profesores, es la formación universitaria, fueron formados para llegar a un colegio a pasar contenidos sin hacer reflexiones más profundas sobre sus prácticas pedagógicas. Y si la hacen tampoco hay tiempo, porque hay que cumplir, hay que cumplir, hay que cumplir... con los contenidos, con pasar, con pasar... Entonces, no hay espacio, no hay tiempo. El problema viene de la forma cómo se ordena la formación de los docentes y desde las políticas del Ministerio, del Gobierno (professora La Chúcará, DEC, p. 65).

¹²³[...] la Universidad tiene un gran desafío en la formación de nuevos docentes para crear una educación distinta, diferente, integradora, multicultural (professor Musimago, DEC, p. 67).

[...] a universidade não te prepara para a diversidade, te entrega uma educação padronizada e que é de um documento, de um estudo. Porém, que é igual para todos. Não se fala da diversidade, não te dizem: tu vais sair para um mundo onde todos são distintos. Porém, tu chegas a uma aula e te encontras com muitas crianças, que são todas distintas. Logo te encontras com as necessidades educativas especiais, e logo comesças a te encontrar com os problemas sociais, emocionais, abusos etc. E aí existem muitos elementos que não vais poder manejar, tens que ser muito hábil para isso (Professor Ignácio, DEC, p. 151, tradução nossa)¹²⁴.

Neste tópico, damos destaque à necessidade apontada pelos professores de ter esses espaços de formação, independente da forma ou do estilo, acontecendo na região onde atuam. Para muitos a implantação da *Universidad de O'Higgins* é uma esperança para atender as demandas da região, tanto no que se refere à formação inicial e continuada no campo da educação musical e das artes em geral, quanto à necessidade de considerar a cultura local. Como defende o professor Musicmago (DEC, p.72, tradução nossa),

[...] é necessário que se criem mais escolas de música. Esperamos que a universidade de O'Higgins implante algum dia um curso de música, e que implante com algum plano que faça o resgate daquilo que é nosso, das tradições do cantor, do poeta, do *payador*. Mas aqui, implantada na região; aí sim, iria sentir sua essência. Eu digo que, para o resgate disso, há que descentralizar e colocar em valor o que é nosso¹²⁵.

Tratando de espaços de formação e compartilhamento, 10 professores (50%) trazem em suas falas um tema que nos chamou a atenção. Observemos a fala do professor Piano (DEC, p. 10, tradução nossa):

Na formação eu vejo que faz falta o compartilhar mais com os professores. Ou melhor, ir a uma aula onde possa ministrar uma classe mesmo, e compartilhar experiência, vivência. Pelo menos para mim é muito proveitoso, mais que uma aula, mais que uma cátedra de alguém,

¹²⁴ [...] *La universidad no te prepara para la diversidad, te entrega una educación estandarizada y que es de un documento, de un estudio. Pero que es para todos igual. No se habla de la diversidad, no te dice: tú vas a salir a un mundo donde todos son distintos. Pero tu llega a un aula y te encuentras con que tienes muchos niños que son todos distintos. Luego te encuentras con las necesidades educativas especiales, y luego te empiezas a encontrar con los problemas sociales, emocionales, abusos, etc. Y ahí hay muchos elementos que no los vas a poder manejar, tienes que ser muy hábil para eso* (professor Ignácio, DEC, p. 151).

¹²⁵ [...] *es necesario que se creen más escuelas de música. Ojalá la Universidad de O'Higgins implante algún día la carrera de Música, y que la implante con algún plan que haga el rescate de lo nuestro, de la tradición del cantor, del poeta, del payador. Pero acá implantada en la región, siento que ahí estaría la esencia. Yo digo que para el rescate de esto hay que hacer la descentralización y poner en valor lo nuestro* (professor Musicmago, DEC, p.72).

pois os professores que trabalham na mesma região sabem de suas necessidades e o que podem trocar com os demais¹²⁶.

Trata-se de uma linha propositiva de formações voltadas para o compartilhamento das experiências de atuação que partem do que cada professor constrói em seu espaço, de sala de aula e de escola. Claro, sem descartar os espaços de interação e formação considerados formais, mas abrindo-se para o compartilhamento e valorização das práticas já desenvolvidas nos ambientes das aulas de música da região, congregando atuação e formação.

Seja no campo da atuação ou da formação, os conteúdos identificados nas entrevistas, quando se trata de “conhecimento”, reforçam tanto o significado das palavras evocadas em termos de sentido atribuído a “conhecimento”, quanto o lugar onde “conhecimento” está colocado em termos de estrutura das RS.

¹²⁶*En la formación yo veo que hace falta el compartir más con los profesores. Lo mejor, ir a una clase donde pueda impartir una clase misma, y compartir experiencia, vivencia. Al menos a mí es de mucho provecho, más que una clase, más que una cátedra de alguien, pues los profes que trabajan en una misma región saben de sus necesidades y lo que puede aportar a los demás* (Professor Piano, DEC, p. 10).

6. CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES COM BASE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOIS GRUPOS – OLHARES PARA COMUNIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL GLOBAIS E CULTURALMENTE SENSÍVEIS

Nesta seção propomos um diálogo que parte das RS sobre patrimônio cultural e cultura popular e suas músicas, identificadas nos dois grupos pesquisados.

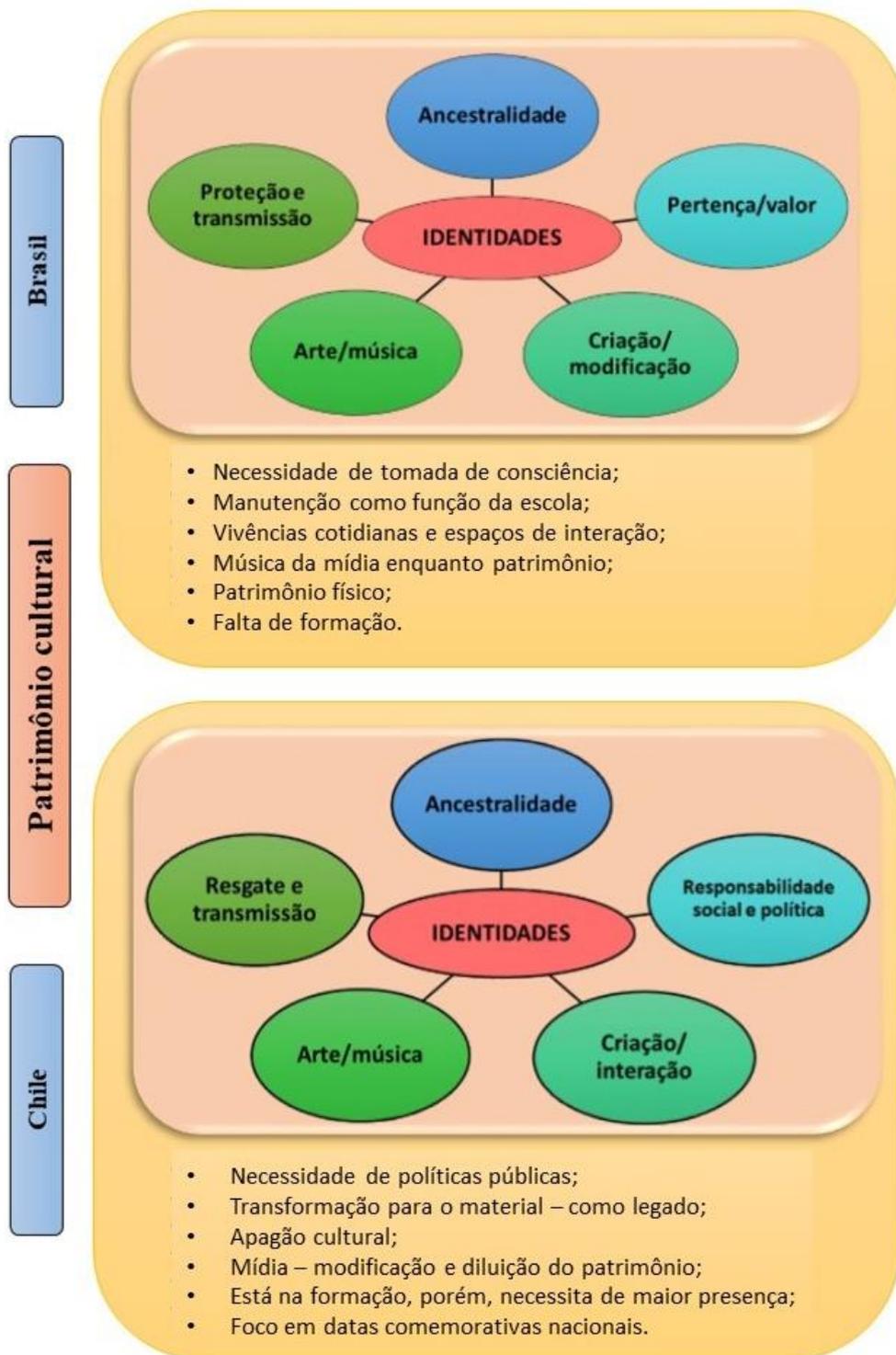
Não é nosso objetivo fazer um estudo comparativo em profundidade entre os dois grupos pesquisados. Mas entendemos que esse diálogo nos permite ampliar o olhar para um cenário mais abrangente, para uma comunidade de educação musical latino-americana, ou mesmo global.

A investigação com os dois grupos de professores de música nos permitiu trazer reflexões qualitativas que, consideradas as análises realizadas e as bases teóricas e de revisão utilizadas, apresentam resultados que indicam caminhos pelos quais podemos alinhar as relações entre os campos da Educação Patrimonial e da Educação Musical. Partimos das RS dos professores de música, entendendo os elementos aqui investigados como centrais na relação Educação Patrimonial e Educação Musical.

Para tal, nas Figuras 16 e 17 buscamos sintetizar os elementos presentes nas RS dos professores, considerando os dois grupos sociais investigados. Esses quadros nos permitem trazer pontos de discussão baseados nas convergências e divergências identificadas nas RS dos dois grupos pesquisados.

Tratando das RS sobre patrimônio cultural e suas músicas, temos a seguinte composição:

Figura 16 - Síntese da estrutura das RS dos dois grupos sobre “patrimônio cultural”



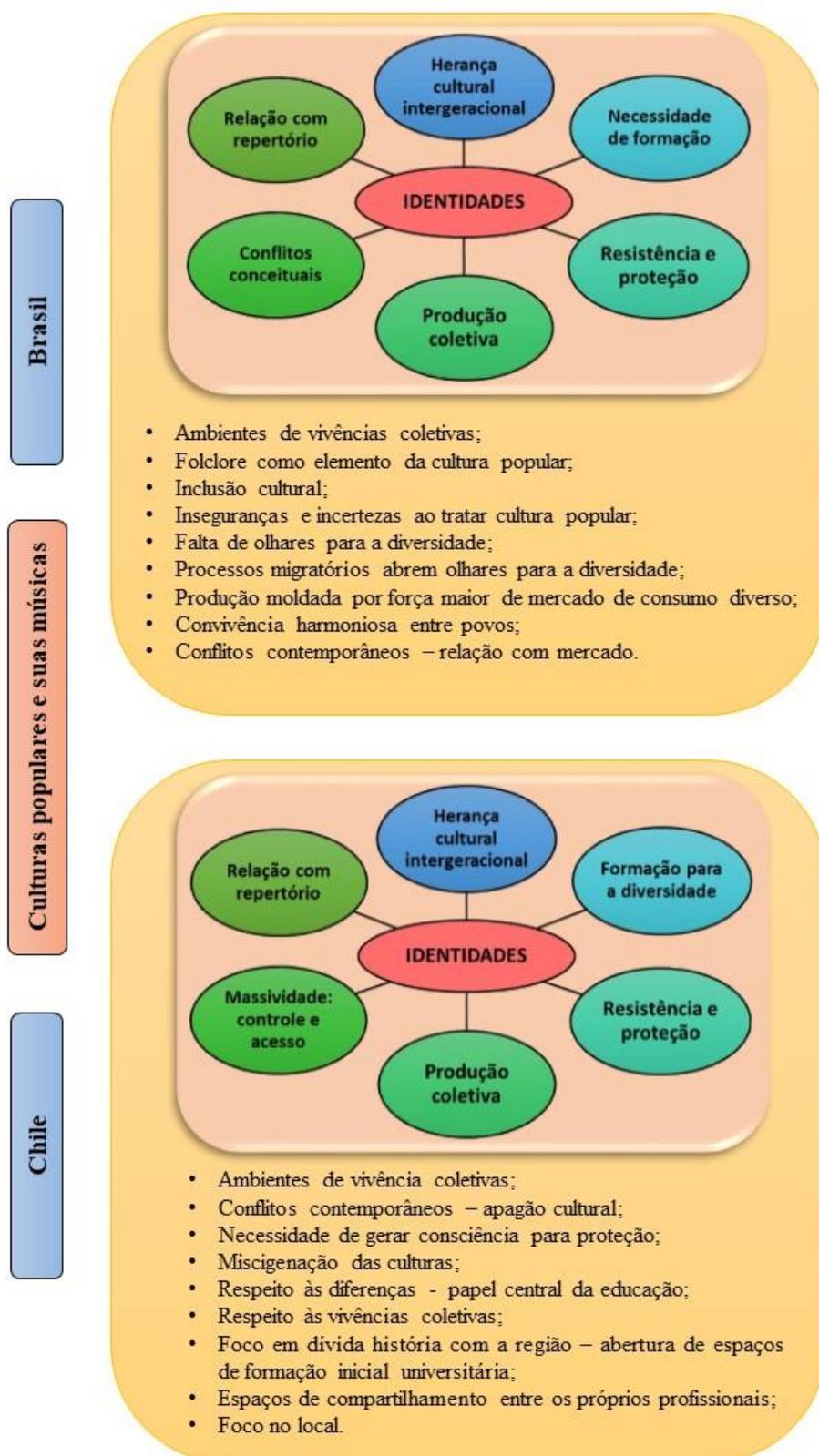
Fonte: Elaborada pela autora.

A centralidade está na ideia de patrimônio cultural enquanto “identidades”. Essa ideia aparece nos dois grupos no sentido de passado (ancestralidade), presente (processos de seleção e valorização do patrimônio que é recebido como herança, sendo agregado ao que é produzido – atuação junto ao patrimônio) e futuro (enquanto o que é/precisa ser transmitido como forma de perpetuar um legado, que é representativo das identidades).

Os resultados das análises corresponderam às expectativas iniciais, marcando a existência de relações intrínsecas no conjunto estrutural das RS pesquisadas. Cultura popular e patrimônio, em alguns momentos e para muitos professores, aparecem como sinônimos, em especial quando próximo do folclore.

A síntese da estrutura das RS sobre culturas populares e suas músicas ficou assim:

Figura 17 - Síntese da estrutura das RS dos dois grupos sobre “culturas populares e suas músicas”



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 17, observamos que as RS dos dois grupos de professores também estão ancoradas na ideia de identidades como central, com maior força no olhar para a produção histórica de nossos antepassados, que se caracteriza como nossa herança cultural. No processo de objetivação está a materialização dessas RS nas práticas, nos ambientes de ensino e aprendizagem da música, geralmente por meio de repertório musical pré-estabelecido. Repertório este que ora é entendido como toda e qualquer produção sonora que faça parte do cotidiano, ora representando a mesma relação com folclore, ora com a produção caracterizada como herança cultural.

Assim, tratando de cultura popular, podemos dizer que ela congrega entendimentos difusos em relação à sua conceituação. No entanto, o modo de tratar a cultura, ou de maneira mais específica, a cultura popular, vai ao encontro das discussões contemporâneas em autores do campo da Educação Patrimonial, porquanto sendo formada por (e formadora de) identidades, individuais e coletivas, a cultura faz parte da constituição do que seja patrimônio cultural. Ou seja, ao discutir o campo da cultura, estamos tratando, também, de patrimônio. Em nossa compreensão, é nesse ponto que observamos de maneira mais intensa – e que parece fazer mais sentido – a ideia de patrimônio cultural ligado a vínculos, valores e significados.

Com base na análise das duas grandes categorias organizadas no entorno dos temas “patrimônio cultural e suas músicas” e “culturas populares e suas músicas”, reafirmamos que as RS dos professores dos dois grupos estão ancoradas na ideia de identidades como central sendo associadas mais fortemente à herança cultural intergeracional – de caráter individual ou coletivo. Isso corrobora o seguinte pensamento de Marín-Cépeda (2014, p. 320): “[...] os processos de ensino e aprendizagem em torno do patrimônio se apoiam sobre a incorporação dos conteúdos à base identitária do indivíduo”¹²⁷. E essas identidades aparecem demarcadas nas RS dos dois grupos investigados, como se viu ao longo desta investigação e se ilustrou nos dois quadros anteriores.

As discussões em torno do tema “identidades” é tema crescente, dadas as grandes mudanças estruturais que vêm acontecendo na sociedade (HALL, 2002). Nesse sentido, Moraes (2019, p. 170) compartilha a ideia de que:

¹²⁷[...] los procesos de enseñanza/aprendizaje en torno al patrimonio se apoyan sobre la incorporación de los contenidos sobre la base identitaria del individuo (Marín-Cépeda, 2014, p. 320).

[...] atualmente, a identidade é um conceito bastante discutido pelas teorias sociais, as quais procuram demonstrar, basicamente, que as velhas identidades, responsáveis pela estabilidade do mundo social, estão entrando em declínio e sendo substituídas pelas novas identidades, caracterizadas, entre outras coisas, pela fragmentação do indivíduo moderno.

Sob a óptica da teoria construcionista, Hall (2002) defende que a consolidação de significados acontece pela regulação das práticas sociais que, sendo representadas pela linguagem (que por sua vez é compreendida como um produto cultural), atuam no reconhecimento das identidades e do sentimento de pertença. Esse sentimento de pertença está na essência da ideia de “identidades” enquanto central na estrutura e enquanto essência do pensamento social nas RS sobre patrimônio cultural e culturas populares e suas músicas.

As convergências identificadas nos elementos centrais e periféricos, tanto ao tratar dos temas (patrimônio cultural e cultura popular), quanto ao relacionar os dois grupos sociais investigados, permitem-nos demarcar e sintetizar as RS estudadas nesta investigação em quadro único, mas pleno de complexidades. Essas complexidades são marcadas pela coexistência das identidades individuais e coletivas, presentes nas RS de ambos os grupos. Buscamos demarcar esses elementos na organização de um sistema representativo dos sistemas central e periférico das RS, conforme observado na Figura 18, que segue:

Figura 18 - Sistema geral das RS dos grupos - sistema central e periférico



Fonte: Elaborada pela autora.

No sistema central, a relação com as identidades está mais fortemente associada à ancestralidade, sustentada nos processos de proteção e transmissão de bens artísticos e culturais, atribuindo-lhes sentido e valor. Porém, na ideia de sentido e valor também está o poder de escolha de cada geração, que determina aquilo que será perpetuado para as gerações futuras (FONTAL MERILLAS, 2013). Nesses processos, identifica-se a presença dos elementos musicais que estão na base da produção musical contemporânea e processos criativos que são fortalecidos, vividos e que passam a ser, também, representativos das identidades, individuais e coletivas que convivem nos espaços sociais.

No entorno dessas “identidades” está o sistema periférico com os elementos que fortalecem e configuram a estrutura das RS: ancestralidade; proteção e transmissão; sentido, valor e escolhas; produção musical contemporânea e processos criativos; diversidades; convivências; conflitos e formação. A linha que os separa, neste caso, se torna tênue, uma vez que os elementos em torno dessas representações dialogam e por vezes aparecem um pouco mais aproximados, por vezes um pouco mais distantes. Porém, mantendo sempre a função de proteção e interação dos elementos que conformam a estrutura das RS investigadas. Enfim, todos esses elementos juntos sustentam as RS ancoradas e objetivadas na ideia de identidades, individuais e coletivas.

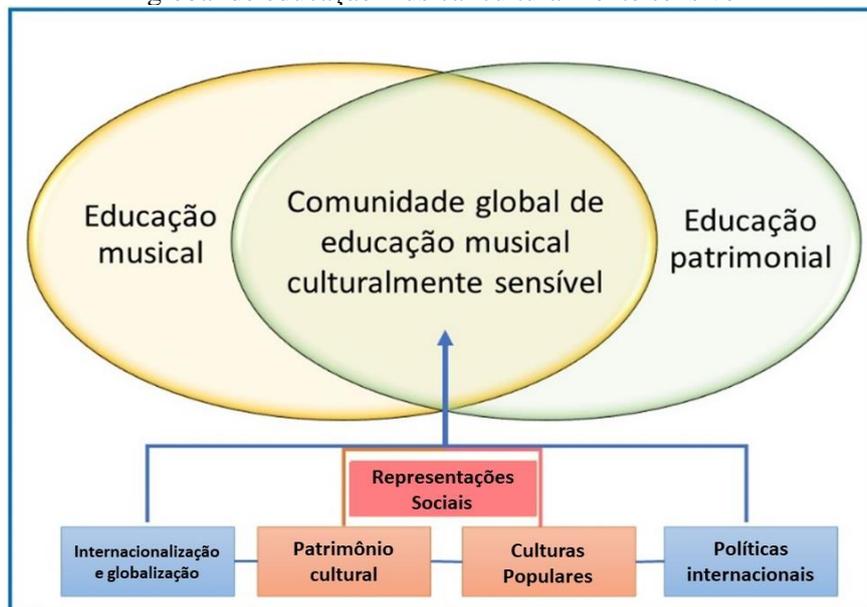
Como proposta, defendemos a educação patrimonial como possibilidade para fortalecer comunidades de educação musical culturalmente sensíveis. Em especial, se queremos tratar de um contexto global, considerando tanto as políticas internacionais quanto os cenários contemporâneos de mudanças socioestruturais e socioculturais que, segundo Sousa (2016), têm afetado tanto as relações interpessoais quanto a compreensão das dinâmicas sociais em nível local e global.

Propomos olhar para os caminhos percorridos e compreender como a Educação Patrimonial pode contribuir para o avanço da área de Educação Musical, com vistas à consolidação de comunidades globais e abertas aos cenários de mudança, tanto aquelas provocadas por fatores históricos e geopolíticos, quanto pelas mudanças tecnológicas nos meios de comunicação e difusão, ou ainda pelos processos de migração, que potencializam um cenário de diversidades das mais diversas ordens.

Nesse sentido, lançamos a proposta de criar uma estrutura didático-conceitual voltada para inserir a educação patrimonial em propostas de ensino e aprendizagem musical, com vistas a consolidar comunidades globais de educação musical culturalmente sensíveis. As bases para a composição dessa estrutura serão apresentadas no subtópico 6.1, na sequência. Para sua consolidação, buscamos suporte no diálogo entre a construção

teórica, conceitual e analítica usadas e/ou desenvolvidas nesta investigação, que representamos na Figura 19.

Figura 19 - Representação dos elementos presentes para a consolidação de uma comunidade global de educação musical culturalmente sensível



Fonte: Elaborada pela autora.

6.1. Estrutura didático-conceitual para a educação patrimonial no ensino e aprendizagem da música – construindo comunidades culturalmente sensíveis

A integração das propostas de educação patrimonial ao campo da Educação Musical, da forma como propomos aqui, parte da criação de uma estrutura didático-conceitual que considere os objetos de estudo dos dois campos e os coloque em prol da construção de comunidades de educação musical global e culturalmente sensíveis. Entendemos que tal estrutura poderia funcionar como modelo para aproximar os dois campos, corroborando o pensamento de Kertz-Welzel (2018) quando diz que a criação de modelos se torna importante aliado para compreender nossos campos de estudo.

De acordo com essa autora, os modelos precisam considerar desde os conhecimentos aportados pelas investigações científicas, até as mudanças que ocorrem nos espaços de ensino e aprendizagem; no caso, de música. Compreendemos que partir das RS dos grupos sociais pesquisados, em especial considerando o contexto internacional de realização da pesquisa, possibilitou-nos ter uma visão ampliada do cenário que envolve os estudos de educação patrimonial para a educação musical. entendemos que a TRS também possa contribuir para fortalecer o campo de pesquisa no

entorno dessas comunidades, uma vez que nos permite identificar elementos que estão na essência de seus modos de construir culturas.

A proposta que trazemos está embasada nos resultados e reflexões construídos nesta investigação. Não a consideramos um modelo padronizado e estático para abordar o tema. Trata-se de uma proposição inicial para tratar da inserção da educação patrimonial na e para a educação musical. Entendemos que investigações futuras poderão contribuir para a ampliação e aprofundamento de outras estruturas e modelos, incluindo até fatores não contemplados no escopo da presente investigação.

Pelo fato de ser este um tema ainda pouco explorado nas instituições educativas voltadas para a formação docente em música, acreditamos que possa contribuir também para preencher parte do atual vazio conceitual e didático no que se refere à inserção de práticas de educação patrimonial no ensino de música nas escolas. Na Figura 20, as bases gerais da estrutura proposta.

Figura 20 - Base geral da estrutura para o estudo de patrimônio cultural sob a perspectiva da educação patrimonial para a educação musical



Fonte: Elaborada pela autora.

A presente estrutura está descrita e organizada em cinco tópicos complementares entre si, sintetizados na Figura 21, e na sequência, são apresentados individualmente, em subseções específicas.

Figura 21- Síntese dos tópicos da estrutura didático-conceitual para a educação patrimonial no ensino e aprendizagem da música

Fundamentos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Preceitos da Educação Patrimonial contemporânea; • Práticas musicais a partir da patrimonialização.
Elementos conceituais	<ul style="list-style-type: none"> • patrimônio enquanto Identidade coletiva e individual; • patrimônio enquanto relação de pertencimento e valor; • Patrimônio enquanto relações entre pessoas e patrimônios.
Elementos centrais	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades musicais enquanto ideia nuclear, movida por ações individuais e coletivas.
Encaminhamentos essenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar o universo conceitual e políticas educativas voltadas à educação patrimonial; • Flexibilizar e adaptar ações com direcionamento à diversidade; • Traçar objetivos voltados às necessidades dos contextos de atuação.
Caminhos estratégicos e fatores de flexibilização	<ul style="list-style-type: none"> • Ter na essência de práticas e estudos: 1) processos criativos contemporâneos; 2) sentido, valor e escolhas; 3) proteção e transmissão; e 4) ancestralidade - considerando: diversidades, conflitos e fatores de convivências.

Fonte: Elaborada pela autora.

6.1.1. Fundamentos gerais da estrutura

Trata-se de proposição fundada nos preceitos da Educação Patrimonial contemporânea. Defendemos a ideia de práticas musicais construídas a partir da patrimonialização, que é compreendida como ação de identificar algo enquanto patrimônio, para construir significados e sentidos identitários (MATEOS, 2008).

Dessa forma, vai ao encontro da proposição do autor acima citado, quando afirma que patrimônio cultural é concebido como um modo de produção que considera “[...] a criação de algo novo mediante processos de repatriação, preservação, conservação, reconstrução, recriação e interpretação” (MATEOS, 2008, p. 19)¹²⁸.

Vale dizer: desenvolver estratégias fundamentadas na ideia de patrimonializar as vivências musicais para conceber identidades individuais e coletivas, considerando que estas são constituídas num tempo e espaço determinados e que estão em constante processo de estruturação, mudança e evolução.

¹²⁸[...] la creación de algo nuevo mediante procesos de repatriación, preservación, conservación, reconstrucción, recreación e interpretación (MATEOS, 2008, p. 19).

6.1.2.Elementos conceituais

Partimos da identificação e de contribuições das RS dos dois grupos sociais partícipes desta investigação em diálogo com os constructos conceituais apresentados na seção três desta tese, buscando relacionar as necessidades práticas advindas do contexto às proposições teóricas nas quais apoiamos nossas discussões e análises.

De forma geral, sustentamos a definição de patrimônio de Fontal Merillas (2013) quando, sob uma visão educativa, defende a compreensão do patrimônio cultural com base em cinco tópicos: 1) possui dimensões materiais, imateriais e espirituais; 2) está sujeito à atribuição de valores; 3) define identidades (pela caracterização de indivíduos, grupos e culturas); 4) caracteriza contextos; 5) é transmitido intergeracionalmente.

Complementamos com Aguirre (2008), quando discute especificamente a inclusão dos bens culturais contemporâneos ao conceito de patrimônio, em especial os elementos que estão no entorno da cultura popular, os quais se têm incorporado cada vez mais ao conceito de patrimônio cultural. Essa incorporação é observada nas políticas internacionais da UNESCO para educação e cultura, e também reforçada pelas RS identificadas nos dois grupos sociais contemplados nesta investigação. Sobre a relação com a cultura popular, Alcântara (2012) defende a ideia de que o olhar para a construção de identidades como forma de representação pode ser um caminho para tratar das relações por vezes conflituosas entre diferentes classes e culturas. Ademais, pode ser uma maneira de analisar e compreender os elementos que estão no entorno da flexibilização das tradições, como entende o autor.

6.1.3.Elementos centrais

A abordagem proposta está centrada no sujeito e suas identidades, tomando como foco o indivíduo e as relações que ele estabelece com outras pessoas, com objetos ou com o meio. No caso, as relações com os “patrimônios culturais musicais”, compreendendo-o enquanto vínculo (FONTAL MERILLAS, SANCHES-MACÍAS e MARÍN-CÉPEDA, 2018).

Para Marín-Cépeda (2014, p. 320),

[...] não existe aprendizagem em educação patrimonial se esta não tem um verdadeiro efeito sobre a identidade do indivíduo. Por sua natureza, o patrimônio se define como as relações entre bens e pessoas e, como

consequência destas relações, se produzem mudanças ressignificantes na identidade dos sujeitos¹²⁹.

Pautamo-nos na perspectiva de patrimônio cultural como relacionamento de fatos, ações e objetos com pessoas (FONTAL MERILLAS, 2003; 2008; 2013; DUBÉ, 2006), e concordamos com Dubé (2006) quando defende a existência de uma complexa rede que relaciona passado e presente, considerando a realidade atual e os desafios que ela nos coloca em termos comunitários, políticos e econômicos, entre outros.

O sujeito é tomado como central e movido por ações individuais e coletivas, comportando um conjunto de identidades fundadas em ações que são representativas de suas vivências, crenças, histórias, experiências etc. Trazemos, portanto, as “identidades musicais” enquanto ideia nuclear, compreendendo que essa ideia, ao tratar de educação patrimonial, carrega o entendimento primordial de que identidades e patrimônios são indissociáveis.

6.1.4. Encaminhamentos essenciais

É nas ações que o patrimônio cultural se constitui, individual e coletivamente, por meio de processos interativos. Em tal sentido, é imprescindível considerar: 1) os estudos conceituais sobre patrimônio cultural, fundamentados na construção teórico-conceitual e didática do campo da Educação Patrimonial; 2) os estudos sobre as políticas internacionais para educação e cultura, considerando os processos de internacionalização e globalização com foco na diversidade. Assim, é possível propor bases flexíveis e adaptáveis.

No primeiro ponto, a essência está no modo como a Educação Patrimonial contemporânea vem discutindo e (re)construindo tanto o conceito de patrimônio cultural, quanto os próprios fundamentos do campo enquanto possibilidades teórico-conceituais e didáticas. Nesse sentido, a abordagem aqui proposta se orienta nas perspectivas e discussões trazidas na seção três desta investigação, porque compreendemos que, ao tratar da atuação e formação de professores de música, devem ser levados em consideração dois fatores: a) a compreensão sobre o universo conceitual geral da Educação Patrimonial; b)

¹²⁹ [...] no hay aprendizaje en educación patrimonial si ésta no tiene un verdadero efecto sobre la identidad del individuo. Por su naturaleza, el patrimonio se define como las relaciones entre bienes y personas, y, como consecuencia de esas relaciones, se producen cambios ressignificantes en la identidad de los sujetos (MARÍN-CÉPEDA, 2014, p. 320).

a flexibilização e adaptação de seus objetos para as necessidades da área e dos contextos específicos de atuação nos quais nos encontramos.

A flexibilidade está na base das ações em direção à diversidade como um dos interesses centrais observados nas políticas educativas voltadas à educação para o patrimônio, no atual enfoque mundial das políticas para a diversidade cultural (MARÍN-CÉPEDA, 2014; FONTAL MERILLAS, 2016).

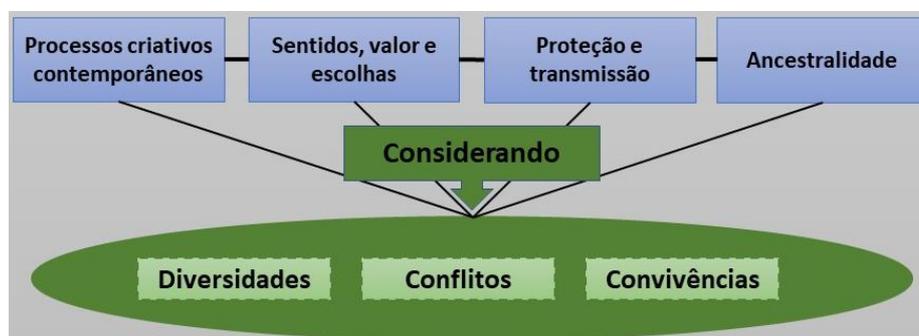
O segundo ponto trata das políticas internacionais voltadas ao patrimônio cultural, com foco central nas políticas da UNESCO, que mundialmente regem e comandam as ações referentes ao estudo do patrimônio (FONTAL MERILLAS, 2016), mantendo olhares para os contextos políticos locais, comunitários, sendo flexíveis aos modos de se organizar e de ser de comunidades que geralmente estão distantes e desconectadas das políticas mundialmente propostas.

Olhar para as políticas globais nos coloca diante da internacionalização e da globalização. Nesse sentido, a estrutura proposta se orienta na perspectiva apresentada por Kertz-Welzel (2018), conforme discussões trazidas no item 3.3 desta investigação. Para a autora, pensar a educação musical num espaço universal requer abrir olhares para a internacionalização e globalização ante a diversidade cultural.

6.1.5. Caminhos estratégicos e fatores de flexibilização

Para tratar deste tópico, retomamos parte do desenho representativo da estrutura de educação patrimonial para a educação musical. Observemos a Figura 22:

Figura 22 - Elementos e fatores de flexibilização para composição de estrutura de educação patrimonial para a educação musical



Fonte: Elaborada pela autora.

Como caminhos estratégicos, propomos que os estudos práticos e teóricos voltados à inserção da educação patrimonial na educação musical passem de forma indissociável pelos quatro elementos representados nos quadros em azul: 1) processos

criativos contemporâneos; 2) sentido, valor e escolhas; 3) proteção e transmissão; e 4) ancestralidade. Juntos, eles conformam a essência de práticas e estudos que têm como objeto “patrimônios e músicas” para fortalecer as identidades, individuais e coletivas, de determinado grupo social.

O desenvolvimento desses elementos está condicionado a três pontos centrais, identificados na Figura 22 como “diversidades”, “conflitos” e “convivências”.

A diversidade, aqui, é compreendida sob o prisma de uma visão enriquecedora que não anula as diferenças, mas que também não fica centrado somente nelas (MARÍN-CÉPEDA, 2014). As diferenças precisam ser compreendidas e abordadas sob sua visão enquanto naturais e ricas, para que não se tornem divergências e não gerem conflitos. Na prática, isso acontece pela convivência focada em estratégias educativas que considerem e se adaptem às diversidades presentes. Para isso, é preciso sensibilizar para as diferenças, compreendendo seu sentido em torno das políticas, conceitos e concepções. A ideia está em trabalhar para eliminar barreiras em torno da diversidade. Nessa perspectiva, Akkari (2015, p. 162) assim se pronuncia:

A diversidade cultural na educação é um desafio internacional, não apenas porque a maioria das sociedades humanas é culturalmente diversa, mas também porque tal diversidade, se não for valorizada e tratada no sistema educacional, pode resultar em tensões e ameaças à coesão social.

Ao abordar a diversidade cultural em relação à música, tratamos: da coesão social e atitudes de respeito para com todas as formas de fazer e vivenciar a música; da convivência de todos os tipos de experiências musicais; do rompimento das possíveis fronteiras entre escola e ambientes culturais comunitários diversos, pela aproximação com os sujeitos e integração aos processos culturais diversos, que, nesta proposta de estrutura, significa assumir a diversidade nos projetos de trabalho, garantindo os processos de patrimonialização das musicalidades (para ir além da compreensão de músicas como repertório).

Esta é uma das tarefas centrais da Educação Patrimonial via processos educativos que estejam, também, alinhados aos princípios de normatização, adequando-se às diretrizes educacionais e currículos vigentes, ao mesmo tempo em que se busca assegurar flexibilização e adaptabilidade às diferenças, desde as estratégias de execução até os processos avaliativos.

No que se refere à flexibilização consideramos primeiro a ideia de contexto. Ao trazermos apenas o contexto no qual a investigação foi desenvolvida, temos um cenário complexo, com elementos que permitem olhares diversificados: Brasil, Chile, América-Latina, América do Sul, para citar apenas os contextos mais amplos. Em segundo, e na direção da ideia de contexto, compreendemos que cabe à estrutura didático-conceitual aqui proposta flexibilizar suas proposições práticas e estudos teóricos de modo a tratar “diversidades, conflitos e convivências” enquanto preceitos e desafios da contemporaneidade, abrindo olhares para a interculturalidade em todas as suas perspectivas (WALSH, 2009, 2012).

Nessa acepção, a diversidade, os conflitos e as convivências, recebem os olhares da interculturalidade como caminho para compreender que:

[...] entender a diferença étnico-racial-cultural como parte cêntrica – e como construção – desta aspiração, emergência e imposição, é levar a discussão sobre a interculturalidade a terrenos que, por necessidade, entrelaça-se com assuntos de luta, poder e (de)colonialidade (WALSH, 2012, p. 62)¹³⁰.

No tocante aos encaminhamentos práticos, entendemos que uma saída possível é buscar no campo de estudos da Educação Musical ferramentas e estratégias que, aliadas às propostas da Educação Patrimonial, construam proposições para patrimonializar as musicalidades, considerando os fatores apresentados, com vistas a desenvolver conhecimentos que sirvam de suporte à sensibilização cultural, pautando-se nas relações entre pessoas, contextos e patrimônios, concordando com Penna (2008, p. 31) quando diz que:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Neste ponto, um fator de relevância a considerar é que, embora a música seja o objeto central de estudos, seu processo de patrimonialização envolve a compreensão de que ela [a música] está envolta num contexto social e cultural maior, dotado de

¹³⁰[...] *entender la diferencia étnico-racial-cultural como parte céntrica – y como construcción – de esta aspiración, emergencia e imposición, es llevar a la discusión sobre la interculturalidad a terrenos que, por necesidad, la entreteje con asuntos de lucha, poder y (de)colonialidad* (WALSH, 2012, p. 62).

significados e sentidos os quais precisam ser considerados na elaboração de estratégias didáticas voltadas para ações práticas ou estudos teóricos. Como defende Marín-Cépeda (2014, p. 448),

[...] comprender a patrimonialização como processo educativo supone una interpretación del patrimonio do ponto de vista do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas, seja em nível individual ou coletivo, na construção de sua identidade individual e seu pertencimento em uma identidade coletiva. Portanto, fazer uso educativo do patrimônio supone interferir tanto nos processos de construção de patrimônios como nos processos de socialização e construção de identidades¹³¹.

No mesmo sentido, Hall (2005) esclarece que as identidades são construídas e moldadas de acordo com o movimento das sociedades ante a diversidade, levando o conceito de identidade a um nível de complexidade e compreensão ainda em fase de exploração e (re)conhecimento na contemporaneidade.

Dada essa complexidade, Zarinato (2018, p. 22) propõe que, ao tratar da relação com patrimônio, a identidade seja entendida enquanto móvel, uma vez que se refere a [...] um processo em andamento, feito por movimentos com idas e vindas, numa mescla de experiências limitadas e/ou ampliadas por condições históricas, culturais, econômicas e políticas de distintas épocas.

Tal mobilidade aponta para a flexibilização das identidades e dos contextos, o que defendemos como fator chave da estrutura proposta. Nesse sentido, compreendemos as contribuições das RS, com o aporte possível de seu conjunto de teorias, adequando-as aos contextos e objetos de acordo com as necessidades e intenções.

Concluimos esta seção com Souza (2014a, p. 109) ensinando que “[...] escrever uma história da educação musical é uma tarefa complexa, especialmente do ponto de vista teórico-metodológico.” Acreditamos que as proposições aqui compartilhadas possam servir como esboço de parte de um caminho a ser percorrido nos escritos das histórias da educação patrimonial na e para a educação musical.

¹³¹ [...] comprender la patrimonialización como proceso educativo supone una interpretación del patrimonio desde el punto de vista del desarrollo y aprendizaje de las personas, ya sea a nivel individual y colectivo, en la construcción de su identidad individual y su pertenencia en una identidad colectiva. Hacer, por tanto, un uso educativo del patrimonio supone interferir tanto en los procesos de construcción de patrimonios como en los procesos de socialización y construcción de identidades (MARÍN-CÉPEDA, 2014, p. 448).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento do objetivo geral desta tese – discutir as representações sociais de professores de música num contexto de internacionalização, sobre patrimônio cultural e culturas populares e suas músicas, na perspectiva da educação patrimonial para pensar a formação docente em música – levou-nos a identificar elementos que estão na essência da construção de uma comunidade internacional de educação musical que seja sensível culturalmente, pela aproximação entre os campos da Educação Musical e da Educação Patrimonial.

Para alcançar esse objetivo nos pautamos num conjunto de quatro objetivos específicos distintos, os quais foram desenvolvidos de forma paralela, não obedecendo necessariamente à ordem apresentada no texto.

O primeiro objetivo consistiu em identificar e analisar as RS entre dois grupos pesquisados sobre patrimônio cultural e cultura popular em relação à música. Ele funcionou como fio condutor ao qual todos os demais objetivos estão conectados, uma vez que foi a partir das RS identificadas que eles encontraram sentido e função no corpo da investigação.

Com base nos resultados das análises, pela triangulação analítica dos dados por meio da qual pudemos cruzar a análise prototípica e a análise de conteúdo, chegamos a resultados que nos permitiram conhecer as RS dos dois grupos estudados sobre “patrimônio cultural e suas músicas” e “culturas populares e suas músicas”. Esses resultados nos levaram a compreender que a estrutura das RS tem como núcleo central a ideia de “identidades”, individuais e coletivas. Essas identidades possuem focos distintos e relacionam-se de forma transversal aos demais elementos, dotando de complexidades a estrutura das RS estudadas.

Dentre os fatores a serem ressaltados, compreende-se como essencial gerar estratégias que permitam fortalecer os processos reflexivos em torno da relação entre patrimônio e cultura, de todos os tipos e formas. No que se refere especificamente às culturas populares, propomos intensificar as discussões conceituais, trazendo as tensões teóricas e lançando olhares às proposições de estudos práticos de conhecimento de campo, considerando-as como complementares e necessárias para a atuação e formação docente no campo de estudos sobre patrimônio cultural.

Em paralelo ao processo de identificação das RS, tratamos do segundo objetivo, no qual estudamos o conjunto de documentos referentes às políticas mundiais da UNESCO que englobam os elementos formadores do processo de Educação Patrimonial, em especial aqueles que envolvem o universo da arte/música. Para isso, concentramo-nos na leitura dos documentos e sua discussão com base nos objetos de estudo desta investigação.

Envolvendo dois grupos de contextos distantes, o estudo das RS permitiu-nos avançar em termos investigativos no que diz respeito a compreender os elementos influenciadores das formas de ler e absorver as políticas de âmbito internacional, os impactos de acontecimentos históricos diversos que influenciam a ordem e o pensamento social, as formas de pensar e fazer cultura, considerando as influências dos povos originários, dos povos colonizadores, das línguas, das questões geopolíticas, geográficas e econômicas diversas, que influenciam o modo de ser e de viver de cada povo. Modo este que está em constante processo de mudança e acaba por influenciar as RS. Nesse processo, há um espaço de disputa no qual os novos elementos vão se fortalecendo e ganhando significado nos grupos sociais, apoiados pelo entorno e pela relação que se estabelece entre universo comum e reificado, até que as novas RS se estabilizem, seja por sua manutenção ou por mudança.

Entendemos que este é o momento que estamos vivenciando nas últimas décadas, como sociedade. É fato que as mudanças sempre aconteceram, em distintas épocas, de diferentes maneiras. Porém, os avanços tecnológicos, em especial no campo da informação e comunicação, têm acelerado esses processos: enquanto permitem acesso a uma gama maior de conhecimento historicamente produzido, atuam na sobrecarga de informações que, sem a devida orientação, pode ser considerada negativa ou até mesmo devastadora em termos de produção e cultura.

O terceiro objetivo foi promover aproximações discursivas sobre as representações sociais identificadas nos dois grupos estudados, fundamentando-se no princípio da internacionalização com vistas a construir um caminho propositivo para fortalecer comunidades globais de Educação Musical culturalmente sensível. Essas aproximações foram cumpridas na seção seis. O propósito de investigar dois grupos de professores de música, de duas realidades distintas, foi ao encontro do princípio proposto por Kertz-Welzel (2018) quando trata da ampliação das pesquisas em âmbito internacional como caminho para nos constituirmos enquanto comunidade internacional de educação musical culturalmente sensível.

Entendemos que utilizar os espaços já constituídos como projetos de internacionalização fortalece essa comunidade, em especial considerando nosso lugar de atuação e nosso momento político atual, quando se torna essencial o fortalecimento dos laços pela unidade social e política. Assim, um dos caminhos que defendemos para esse fortalecimento é a consolidação de projetos de intervenção e pesquisa que permitam maior interação entre pesquisadores, professores e estudantes por meio do aproveitamento dos espaços de internacionalização.

O último objetivo proposto foi desenvolver/organizar um esquema/conjunto conceitual que permita fundamentar estudos teóricos e práticos do campo da Educação Patrimonial na (e para a) Educação Musical. Este objetivo foi cumprido com a proposta de uma estrutura didático-conceitual para inserir a educação patrimonial no campo da Educação Musical, apresentado também na seção seis.

Os questionamentos trazidos inicialmente ajudaram a compor o estudo, desde a proposição de uma linha de estudo, até a elaboração de ferramentas para atender, por um lado, ao que foi inicialmente proposto, e por outro, buscar flexibilidade e adaptabilidade quando necessário e solicitado, tanto pelos resultados apresentados no decorrer das análises, quanto pela adaptação aos contextos, referenciais e reflexões que surgiram, em todas as etapas da pesquisa.

A análise dos dados coletados e as discussões com base no campo teórico-conceitual utilizado permitiram-nos vislumbrar critérios para propor uma estrutura didático-conceitual, com vistas a orientar práticas de educação patrimonial no campo da Educação Musical voltadas para a sensibilização cultural.

Trata-se de um primeiro passo, a partir do qual se abre caminho para criar novas abordagens e modelos que envolvam pensar o ensino de música a partir da Educação Patrimonial, considerando os fundamentos conceituais e didáticos já percorridos por esse campo de estudo.

Ao lançar olhares para as práticas musicais, identificamos que as facilidades de acesso a informação e registro, por um lado nos permitem perpetuar e compartilhar todo tipo de produção e conhecimento musical, de qualquer parte do mundo. Por outro lado, provoca um excesso de informações que, por vezes, dificultam o processo de seleção e tomada de decisões por parte de grupos sociais sobre qual é seu patrimônio cultural e seu patrimônio musical, enquanto identidades representativas, individuais e coletivas. Nesse sentido, autores como Green (2001) e Campbell (2004) defendem que a composição, mudança e ressignificação das culturas musicais têm seu significado e sentido nos modos

de transmissão que são utilizados em cada tempo. É nesse ponto que entendemos fazer sentido o papel da Educação Patrimonial, que trata desses processos enquanto inerentes à composição das identidades e constituição de patrimônios culturais.

Assim, defendemos a abertura de olhares para o patrimônio cultural sob a perspectiva contemporânea da Educação Patrimonial enquanto prática para a educação escolar. E entendemos que um dos caminhos iniciais é a formação dos professores, reconhecendo suas RS para, a partir delas, identificar fatores de interferência que possam contribuir na atuação docente.

Nossa proposição é de tornar cotidiana a discussão sobre educação patrimonial na formação do educador musical e nas práticas de ensino e aprendizagem musical escolares. Acreditamos que este seja um caminho possível na consolidação de projetos didáticos fortalecidos pelas políticas (em âmbito mundial) e pela força de um campo que vem crescendo paralelamente a essas políticas, num movimento global que vem buscando valorizar o que seja patrimônio cultural.

Nesse movimento, defendemos que ao estar alheios às políticas públicas internacionais, em tempos de globalização e internacionalização quanto ao tema patrimônio cultural, perdemos oportunidades de congregar forças com campos de pesquisa e organismos políticos de potência mundial. Kertz-Welzel (2018, p. 5) compartilha dessa reflexão afirmando que:

[...] no futuro, será uma tarefa significativa para os pesquisadores da área de educação musical de todo o mundo apontar o valor da diversidade e internacionalização nas sociedades modernas dentro da estrutura dos direitos humanos, objetivando a implementação de justiça social, igualdade e inclusão (tradução nossa)¹³².

Entendemos que a responsabilidade sobre o que trata Kertz-Welzel (2018) está em nossa atuação na formação de professores; está em assumir a necessidade de ampliar as ações nos ambientes de formação, inicial e continuada, para a implantação de projetos que associem, em nossa área, justiça social, igualdade, equidade, diversidade e inclusão, buscando compreender o significado de cada uma delas em nosso campo específico de atuação, na escola ou em outros espaços educativos.

¹³² [...] *in the future, it will be a significant task for music educators and scholars globally to point out the value of diversity and internationalization in modern societies within the framework of human rights and aiming toward implementing social justice, equality, and inclusion* (KERTZ-WELZEL, 2018, p. 5 – conclusions).

Este é o papel dos espaços formativos e seus responsáveis: abrir espaços para a reflexão sobre patrimônios culturais, de forma a contribuir com os processos de identificação consciente, pela seleção e tomadas de decisão sobre os patrimônios, seja para a representatividade identitária individual ou coletiva.

Corroboramos o pensamento de Gatti (2003), compreendendo que é necessário, no campo da formação, conhecer e discutir sobre as Representações Sociais de professores, permitindo também a construção de campos conceituais pautados em processos que considerem o modo de se relacionar e pensar a música de cultura popular daquela comunidade/grupo social. Assim, reconhecemos que as RS e o campo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais são imprescindíveis para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Ademais, compreendemos que seu aprofundamento no campo da Educação Musical possa trazer contribuições significativas para a área em termos de avanços científicos.

Considerando os fatores aqui apresentados, defendemos a tese de que a consolidação de um campo teórico que trate da Educação Patrimonial na e para a Educação Musical, em especial no que se refere à atuação e formação docente, contribui para o fortalecimento de uma comunidade internacional de educação musical culturalmente sensível. E os caminhos indicados são a criação de estratégias de ação e o aprofundamento do campo teórico em seu entorno. Nesse sentido, está a estrutura didático-conceitual aqui proposta. Acreditamos que ela possa representar um avanço para o campo da Educação Musical, por dois motivos: primeiro, por considerar os elementos e campos envolvidos no processo de educação para o patrimônio cultural, envolvendo o fazer musical em todas as suas faces; segundo, por considerar os processos de internacionalização e globalização, acessando informações provenientes de campos distintos num cenário global.

Essa junção de elementos vai ao encontro das demandas emergentes, sejam elas impostas pelas exigências legais ou pelas transformações do mundo contemporâneo, pautado em processos de globalização que exigem políticas de internacionalização que permitam consolidar “comunidades globais de educação musical culturalmente sensível”.

Para isso, identificamos dois caminhos: o primeiro deles, como indica Kertz-Welzel (2018), atenta para as diferenças e necessidades das diversas comunidades em todo o mundo, que não se apegue à hegemonia do chamado “hemisfério norte” como superior, mas que olhe para todas as experiências como parte essencial da criação dessa comunidade. O segundo caminho seria a transposição dos conhecimentos produzidos

nessas investigações para os processos de atuação e formação docente. Esse fator se torna relevante quando observado o contraponto entre a produção científica e a produção formativa para a atuação.

Nessa perspectiva, como contribuição dos estudos realizados nesta investigação, propusemos a construção de uma estrutura didático-conceitual para aproximar a educação patrimonial aos estudos voltados para o ensino e aprendizagem musical. Talvez pudéssemos falar numa “educação para o patrimônio musical”, em que patrimônio cultural possa ser entendido, absorvido, vivido e compartilhado de distintas maneiras.

Para finalizar, compreendemos que a formação docente é essencial e central. Mas, além dela, entendemos que cabe, também, tratar da familiarização, sensibilização e formação dos demais integrantes da comunidade escolar, desde equipe diretiva até pais e familiares. Sobre esse ponto, poderiam ser desenvolvidos estudos que possibilitassem a compreensão mais aprofundada do campo, construindo proposições que beneficiem esse cenário, seja pelo fortalecimento das representações ou pela busca de intervenções sobre elas, com o objetivo comum de colocar em foco a valorização das identidades, pelas experiências artístico-musicais, pela arte, pelo foco na humanização, sensibilização e equidade. Afinal, como se viu no início desta investigação, “Se cuida aquilo que se conhece, se valoriza aquilo que se compreende e que nos faz compreender a nós mesmos” (FONTAL MERILLAS, SÁNCHEZ-MACÍAS e ORTEGA, 2018, p.9)¹³³.

¹³³ *Se cuida aquello que se conoce; se valora aquello que se comprende y que nos hace comprendernos a nosotros mismos* (FONTAL MERILLAS, SÁNCHEZ-MACÍAS e ORTEGA, 2018, p.9).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; SOBRINHO, M. D.; CAMPOS, P. H. C. Apresentação – “Repensando o social”: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 10–13, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2JVgDva>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.

ABRIC, J. C. L’organisation interne des représentation sociales: Système central e système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures et transformation des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1994b, p. 73-84.

ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociais y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001a, p. 11-32.

ABRIC, J. C. Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociais y represnetaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001b, p. 53-74.

ABRIC, J. C. **Pratiques e représentations sociales**. Paris: PUF, 1994a.

ADDESSI, A. R.; CARUGATI, F. Social representations of the ‘musical child’: an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. **Music Education Research**, v. 12, n. 3, p. 311-330, 2010. Available in: <<http://bit.ly/2YiGEsd>>. Access in: 13 jul. 2019.

ADORNO, T. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 87p.

AGUIRRE, I. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión de patrimonio. In: AGUIRRE, I; FONTAL MERILLAS, O; DARRAS B; RICKENMANN, R. **El acceso al patrimonio: retos y debates**. Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza. Pamplona: 2008, p. 67-118. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5637632>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

AKKARI, A. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1., p.159-182, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2tRK4sh>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ALBUQUERQUE, T. K. A. de. **As quadrilhas juninas e suas transformações**

culturais nos festivais folclóricos em Boa Vista-Roraima (2001-2011). 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2JZQJow>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

ALCÂNTARA, P. H. L. de. Do engenho à capital: políticas públicas e transformações do cavalo-marinho de Condado-PE. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. p. 2566-2572. Disponível em: <<https://bit.ly/39eB28J>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2JTSPME>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ALMEIDA, C. M. G. de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2009b. 225 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, C. M. G. de. A formação inicial de professores de música no século 21: a diversidade vista por licenciandos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010a, p. 289-293.

ALMEIDA, C. M. G. de. Diversidade cultural e formação de professores: um estudo com licenciandos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 01-10.

ALMEIDA, C. M. G. de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 45-53, 2010b. Disponível em: <<http://bit.ly/2uMtpN>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ALMEIDA, C. M. G. de. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. **Anais...**, Brasília: ANPPOM, 2006, p. 99-103.

ALVAREZ, R.; GODOY, M. Experiencias Rurales de Educación Patrimonial en la Décima Región: Comunidades Mapuche Huilliche de Huiro, Astilleros y Rauco. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, n. 5, p. 29-38, 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/32Voe3Z>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

ALVES, E. P. M. Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural Material e Cultura Popular: a Unesco e a Construção de um Universalismo Global. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, set./dez., p. 539-560, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2JVNXSy>>. Acesso em: 28 maio 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ys4IwH>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ANDRADE, M. A. J. de. Representações Sociais da Educação Musical para Adultos: Observando Professores em Formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, **Anais...** Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yn7P54>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

ARAUJO, C. H. M. **Educação Musical e ação cultural na escola.** 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa De Pós-Graduação em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ydsc9P>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

ARAVENA, F. Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 46, p. 165-192, jul. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2YqabEm>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

AREVALO, M. C. da M. **Sentir para Agir:** avaliando uma proposta de educação patrimonial. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Programa de Pós-Graduação em Preservação do Patrimônio Cultural. – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2OljnGo>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

ARROYO, M. **Processos cognitivos e estilos musicais:** fundamentos para uma educação musical intercultural. 1991. 192f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2JTtkX2>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, n. 6, set. 2001, p. 59-67. Disponível em: <<http://bit.ly/30hLM26>>. Acesso em: 19 maio 2019.

ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta:** revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BARROS, A. D. P. de. **Linguagens artísticas do Bumba Meu Boi no currículo do Ensino Médio no Maranhão:** uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2JSAGdo>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BELEI, R. A. et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2Zdx5fd>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Aprendizagem docente em música: pensando com professores. **Música em Perspectiva**, [S.l.], v. 6, n. 1, July 2013. ISSN 2236-2126. Disponível em: <<https://bit.ly/3553s3n>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Bahia: Editus, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/312agvJ>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BEZERRA TOLENTINO, A. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41–60, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2YlnVw9>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 308-345. Disponível em <<http://bit.ly/2Y7Ilxo>>. Acesso em 15 jul. 2019.

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987, p. 07-15.

BOWITZ, E.; IBENHOLT, K. Impactos econômicos do patrimônio cultural - Pesquisa e perspectivas. **Journal of Cultural Heritage**, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2tUWqQm>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 146-174, abr./nov. 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y28Gg6>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRAC, M. Patrimonio cultural y turismo emergente: Villa Guillermina, de pueblo obrero a nuevo destino turístico. Un estudio de caso. **Cuad. antropol. soc.**, Buenos Aires, n. 33, p. 111-128, jul. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2Yc5P4A>>. Acceso en: 11 mar. 2019.

BRANDÃO, C. R. A descoberta da cultura na educação – a cultura popular no Brasil dos anos 1960. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRANDELLERO, A. et al. Popular music as cultural heritage: scoping out the field of practice. **International Journal of Heritage Studies**, v. 20, n. 3, p. 224–240, 2013. Available in: <<http://bit.ly/2YpurC9>>. Access in: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2LJzUBM>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BURKE, P. **A Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BUTLER, A.; LIND, V.; MCKOY, C. L. Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. **Music**

Education Research v. 9, n. 2, p. 241-253, 2007. Available in: <<http://bit.ly/2Rjfv74>>. Access en: 12 dec. 2019.

MASACHSCALAF, R; FONTAL MERILLAS, O. (coords.) **Miradas al patrimonio**. Gijón: Ediciones Trea. 2006. 372 p. Disponible en: <<http://bit.ly/2Oj82GB>>. Acceso en: 12 jun. 2019.

CALBÓ, M.; JUANOLA, R.; VALLÉS, J. **Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio**. Barcelona: Documenta Universitária, 2011. 94p.

CALDAS, W. **Literatura da cultura de massa**. São Paulo: Musa Ed., 2000.

CAMARGO, B. V.; WACHELKE, J. F. R. Representa es Sociais, Representa es Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 41, n. 3 p. 379-390, 2007. Disponible em: <<http://bit.ly/313WWXL>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CAMPBELL, P. S. Music education in a time of cultural transformation. **Music Educators Journal**, v. 89, n. 1, p. 27-32, Sep. 2002.

CAMPBELL, P. S. **Teaching music globally: experiencing music, expressing culture**. Nova York: Oxford University Press, 2004.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M. L. La dimension affective des représentations sociales: Deux recherches exploratoires. **Bulletin de Psychologie**, n. 53, p. 435-441. 2000.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1989.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: CANCLINI, N. G. (Org.). **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997, p.283-350.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globaliza o**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 268p.

CANDAU, V. M. F. 'Ideias-força' do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educa o Intercultural. **Educa o em Revista**, UFMG, v. 32, p. 15-34, 2016.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo mil nio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contempor neos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

CANTÓN, V. La Educación Patrimonial, como estrategia para la formación ciudadana. **Correo del Maestro**, Monterey, México, n. 154, mar., 2009. Disponible en: <<http://bit.ly/2QQ0hr5>>. Acceso em: 15 jul. 2019.

C NEPPA, R. et al. Dican los niños Las representaciones sociales en torno a las clases de música. In: MARCONDES, M. Et al. (orgs.) **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad

de Bellas Artes, 2015.p. 34-42. Disponível em: <<https://bit.ly/2Vo5WqY>>. Acesso em 10 jun. 2019.

CARABALLO PERICHI, C. Valores patrimoniales. Hacia un manejo integral y participativo. IN: CARABALLO PERICHI, C. (org.). **Patrimonio Cultural un enfoque diverso y comprometido**. México: Colonia Polanco, 2011, p. 25-42. Disponible en: <<http://bit.ly/2sk3ju4>>. Access em: 25 jun. 2019.

CAREAGA, A. El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes: Un punto de partida para la educación patrimonial. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 51–70, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2YnKYGC>>. Acesso em: 30 maio 2019.

CARMO, R. M. do. **A política de salvaguarda do patrimônio imaterial e os seus impactos no samba de roda do Recôncavo Baiano**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/35PKIZS>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CARMO, T.; LEITE, J. C.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O. Aspectos Metodológicos em Representações Sociais: um olhar para as pesquisas no contexto educacional. In: TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; NOVIKOFF, C. (Orgs.). **Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 77-112.

CARVALHO, J. J. de. O lugar da cultura na sociedade moderna. In: CARVALHO, J. J. de (Org.). **Seminário folclore e cultura popular: Série Encontros e Estudos 1**, Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, 1992, p. 23-38.

CARVALHO, J. G. da S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. In: **Revista Paidéia**, v. 18, n. 41, Ribeirão Preto, SP. 2008. p. 445-456. Disponível em: <<https://bit.ly/2HW660M>>. acesso em 10 mai. 2019.

CASTAGNET, V. et. al. **Le Service éducatif des Archives nationales: Par chemins de traverse**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. 2012, 250p.

CASTRO, J. R. B. As festas em louvor a São João Batista na Bahia: práticas devocionais e elementos míticos na interface sagrado/ profano. In: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 181-197.

CASTRO, J. R. B. **Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano**. Salvador: EDUFBA, 2012, 342p. Disponível em: <<http://bit.ly/2Z9GKDA>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CASTRO, J. V. A memória narrada por jovens do ensino médio na significação do patrimônio cultural. 2017. 121 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZeN1hf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

- CATENACCI, V. **Cultura Popular: Entre a tradição e a transformação. São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 28-35, abr./jun., 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2YmQV6v>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- CAVALCANTI, M. A. N. **Educação patrimonial e EJA: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2YrUJaP>>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- CAVALCANTI, M. L. V. de C.; VILHENA, L. R. Traçando fronteiras: Florestan Fernandes e a marginalização do folclore. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 75-92, 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/30YJcNW>>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- CHAGAS, F. L. S. **Programa Cultura Viva: Potencializando atividades locais a partir dos Pontos de Cultura – A experiência da Associação Cultural Tribal**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade Fluminense, Niterói, 2014.
- CHARTIER, G. C. **Caminhos da memória: Narrativas de experiências do brincar com professoras da cidade de Pirenópolis/GO (1950 e 1960)**. 2017. 143f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZeJmjz>>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. **Estudio de caracterización de Escuelas Artística**. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2OlkSo0>>. Acesso en: 20 jun. 2019.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares Primero a Sexto Básico**. 2017. Disponible en: <<http://bit.ly/2TjrtQt>>. Acesso en: 23 jun. 2019.
- COCERES, C. M. Patrimonio y nuevas tecnologías. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy**, n. 18, p. 217-232, may, 2002. Disponible en: <<http://bit.ly/30QKBpE>>. Acesso en: 12 mar. 2019.
- CONFORTI, M. E. Educación no formal y patrimonio arqueológico: Su articulación y conceptualización. **Intersecciones antropol.**, Olavarría, v. 11, n. 1, p. 103-114, jun. 2010. Disponible en: <<http://bit.ly/2LHl3YD>>. Acesso en: 10 mar. 2019.
- CONNERTON, P. **How societies remember**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CORBISIER, R. **Formação e problema da cultura brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: ISEB, 1959.
- CORREIA, W. M. de M. **Educação Patrimonial: Reconhecimento do Patrimônio Histórico Cultural da Cidade de Paranaguá para uma Ação Educativa**. 2017. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes). Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2JUQnRh>>. Acesso em: 30 maio. 2019.

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social:** implicações para a educação inclusiva. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Educação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2YvC3Xy>>. Acesso em: 28 maio 2019.

COSTA, M. E. A. Cultura popular. In: REZENDE, M. B. et al. (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1ª ed., Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

COUTINHO, K. A.; YAEGASHI, S. F. R. Teoria das Representações Sociais: Bases Intelectuais. In: TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; NOVIKOFF, C. **Representações Sociais e Educação:** contextos e perspectivas. 1ª ed., Rio de Janeiro: Autografia, p. 210-233, 2017.

COUTINHO, M. P. L.; DO BÚ, E. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campos do Saber**, v. 3, n.1, p. 219-243, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/30YJQLm>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

CUNHA, Eudes; CARMO, Rosângela. Educação musical em classes hospitalares: análise das representações sociais de profissionais dos hospitais. **Educação e Políticas em Debate**, 4, n.1. Jan./jul. 2015, p. 101, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2xZxZ6P>>. acesso em 12 jun. 2019.

DOMINGUEZ DOMINGUEZ, C.; CUENCA-LOPÉZ, J. M. Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: análisis de concepciones y propuesta didáctica. In: **Revista Investigación en la escuela**, n. 56, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/399gA9e>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

CUENCA-LOPÉZ, J. M. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización del patrimonio. **Tejuelo**, n. 19, 2014, p. 76-96. Disponible en: <<http://bit.ly/36QrO17>>. Access en: 13 jun. 2019.

CUENCA-LÓPEZ, J. M.; ESTEPA-GIMÉNEZ, J. Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. In: **REVISTA MIDAS**, n. 8, 2017. p. 1-10. Disponível em: <<http://midas.revues.org/1173>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CUNHA, E. O.; CARMO, R. S. do. Educação musical em classes hospitalares: análise das representações sociais de profissionais dos hospitais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 1, p. 101–112, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2OkUE53>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

DEL-BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hódie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2Gx63IB>>. Acesso em: 05 maio 2019.

- DEL-BEN, L. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 51–61, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Y8DCeC> . Acesso em: 10 jul. 2019.
- DENORA, T. **Music in everyday life**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
- DENZIN, N. K. **The Research Act**. Chicago: Aldine, 1970. Available in: <<http://bit.ly/2ydH3S3>>. Access in: 28 jun. 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DOISE, W. Debating social representation. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Orgs.). **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 157-170.
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A.; LÓPEZ FACAL, R. Formación de maestros y educación patrimonial. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , v. 43, n. 4, p. 49-68, 2017 . Disponível em: <<http://bit.ly/2GveYdB>>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A.; LÓPEZ FACAL, R. Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. **CLIO. History and History teaching**, n. 40, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2ycfFUB>>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- DOMÍNGUEZ, C. Patrimonio e identidade para un espacio educativo multicultural: Análisis de concepciones y propuesta didáctica. **Revista de Investigación en la Escuela**, n.56, 2005, p.27-42. Disponível em: <<http://bit.ly/3a5zXAB>>. Access in: 17 jun. 2019.
- DONOSO FRITZ, K. El “apagón cultural” en Chile: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. **Outros Tempos**, Maranhão, v. 10, n.16, 2013, p. 104-129. Disponível em: <<http://bit.ly/2RqchyH>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- DONOSO FRITZ, K. Por el arte-vida del pueblo: Debates en torno al folclore en Chile. 1973-1990. **Rev. music. chil.**, Santiago, v. 63, n. 212, p. 29-50, 2009 . Disponível em <<http://bit.ly/2MfteL2>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- DUARTE, M. de A.; MAZZOTTI, T. B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1283–1295, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yk2TOp>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- DUNBAR-HALL, P.; WEMYSS, K. The effects of the study of popular music on music education. **International Journal of Music Education**, v. 36, n. 1, nov. 2000, p. 23-34.
- EITERER, E. **Educação patrimonial no espaço escolar: Discutindo Identidade, Diversidade, Memória e Patrimônio Cultural**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2MiLKIM>>. Acesso em: 22 maio 2019.

ESTEVAM, C. **A questão da cultura popular**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FÁVERO, O. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERREIRA, J. **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.17-57. Disponível em: <<http://bit.ly/2YjkgyD>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, maio/ago., 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2ygUTmJ>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 85-118.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 173-186.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Alagoas, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/30hxLBH>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FLORENCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Á. B. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN, p. 22-29, 2012.

FONTAL MERILLAS, O. Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. **Estudios Pedagógicos**, v. 42, n. 2, p. 415-436, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2SFt80z>>. Acesso em: 20 maio 2019.

FONTAL MERILLAS O. La Educación Patrimonial: Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências de la Educación de la Universidad de Oviedo, Oviedo, Espanha, 2003.

FONTAL MERILLAS, O. El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. **Enseñanza de las ciencias sociales**, n. 6, p. 31-47. 2007. Disponible en: <<http://bit.ly/2TI9zwX>>. Access em: 19 jun. 2019.

FONTAL MERILLAS, O. Hacia una educación artística “patrimonial”. In: ARRIAGA AGIRRE, I. (org.) **El acceso al patrimonio cultural: retos y debates**. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2008, p. 31-66. Disponible en: <<http://bit.ly/2FKUCfF>>. Access en: 11 jun. 2019.

FONTAL MERILLAS, O. (coord). **La Educación Patrimonial: del patrimonio a las personas**. Gijón: Ediciones Trea, 2013. 144p. Disponível em: <<https://bit.ly/2Tdkbw4>> Acesso em: 14 jun. 2019.

FONTAL MERILLAS, O. La educación patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidad identitaria. In: PINHEIRO, A. R. S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Série Cadernos do Patrimônio Cultural, v. 1, 1 ed., Fortaleza: Iphan, 2015, 210p.

FONTAL MERILLAS, O. La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. In: **Revista de Educacion**. 375. 2017. p. 184-205. Disponível em: <<https://bit.ly/384mWVI>> Acesso em 10 mai. 2019.

FONTAL MERILLAS, O.; SÁNCHEZ-MACÍAS, I.; CEPEDA-ORTEGA, J. Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. In: **Revista MIDAS**, n. 9, 2018. Disponible en: <<http://bit.ly/2yg0ud4>>. Acceso en: 15 jun. 2019.

FRADE, M. de C. Evolução do conceito de folclore e cultura popular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002. São Luís. **Anais...** Brasil: Comissão Nacional de Folclore, p. 48-61, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2SHxwMg>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

FREITAS, N. M. C. de. **Educação patrimonial e educação de jovens e adultos: uma experiência na escola Marieta D'ambrósio em Santa Maria/RS**. 2004. 222f. Dissertação (Mestrado em Geociências). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2JUpYDm>>. Acesso em: 24 maio 2019.

GALIMBERTI, C. I. Patrimonio cultural y representaciones territoriales. Estudio de los imaginarios sobre la ribera de Rosario, Argentina. **Arquitectura y Urbanismo**, La Habana, v. 34, n. 1, p. 06-16, abr., 2013. Disponible en: <<http://bit.ly/2JUq51K>>. Acceso en: 11 mar. 2019.

GALVÃO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 124-141, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2LJBO5o>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 83-107.

GARCÍA VALECILLO, Z. La educación patrimonial: Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. **CABÁS**, n. 14, p. 58-73, 2015. Disponible en: <<http://bit.ly/2JTNPmq>>. Acceso en: 19 jun. 2019.

GARCÍA VALECILLO, Z. Como podemos evitar a morte social do patrimônio cultural? Educação Patrimonial uma área emergente. **Mouseion: revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle**, n. 23, abr., 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2GvjpoM>>. Acesso

em: 29 maio 2019.

GARCÍA VALECILLO, Z. Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, p. 83–97, 2017. Disponible en: <<http://bit.ly/2YrDuqc>>. Acceso en: 30 maio 2019.

GARCIA, M. A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 127-162, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2K8lnfv>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. p. 191-204. Disponível em: <<https://bit.ly/2T2FL07>>. Acesso em: 03 ago. de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, A. D. A Brasilidade dos Brasis: ciência, educação patrimonial e cultura material no Brasil (1937 -1945). **Revista de Extensão e Cultura**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 40-60, jan./jun. 2018.

GOMEZ CONSUEGRA, L.; PEREZ JUSTO, K. Reflexiones sobre patrimonio cultural: Lo inmaterial del centro histórico de Camagüey, patrimonio mundial. **Apuntes**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 260-275, dez. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2Y53qsd>>. Acceso en: 11 mar. 2019.

GÓMEZ-REDONDO, C.; FENOY, B. La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil. **Educación Artística: Revista de Investigación**, n. 7, 2016. Disponible en: <<http://bit.ly/2JTXARz>>. Acceso en: 29 maio. 2019.

GOMÉZ REDONDO, C. Patrimonio e identidade: la Educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL, 1., 2012. **Anais...**, Valladolid, España. p. 15-22. Disponible en: <<http://bit.ly/30nvjtp>>. Access en: 22 maio 2019.

GÓMEZ-REDONDO, C. El Origen de los Procesos de Patrimonialización: La Efectividad como Punto de Partida. **Educación Artística: Revista de Investigación**, n. 5, 2014, p.66-80. Disponible en: <<http://bit.ly/2Y97WG3>>. Acceso en: 13 mar. 2019.

GRAHAM, B. Heritage as Knowledge: Capital or Culture? **Urban Studies**, v. 39, n. 5-6, p. 1003-1017, 2002. Available in: <<http://bit.ly/2K8lxn7>>. Access in: 30 abr. 2019.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2SFraxd>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GREEN, L. **How popular musicians learn**. London: Ashgate, 2001.

GREEN, L. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

GUANCHE, J. Os estudos sobre as limitações do folclore e o alcance da cultura popular tradicional em Cuba. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 117-130, ago. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZdYmhN>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

GULLAR, F. **Cultura popular posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4^a ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2005, 102 p.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016. 260 p.

HALL, S. **El trabajo de la representación**. IEP – Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio, 2002.

HALL, S. Que negro é esse na cultura popular negra? **Revista de Comunicação Lugar Comum**, Universidade Nômade e pelo Laboratório de Território e Comunicação (LABTeC/ UFRJ). Rio de Janeiro. n. 13-14, p. 147-159, 1997.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, 2005, p. 967-983. Available in: <<http://bit.ly/2FNEA4E>>. Access en: 11 jun. 2019.

HEEP, J.; DALLABRIDA, I. C. Representação social: um estudo com três estagiárias da música/UFSM. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 10. , 2011. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2Ze9YRT> . Acesso em: 14 jul. 2019.

HENRIQUES, R. R. de M. **Empreendedorismo cultural: o caso do ponto de cultura Acartes**. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2LJJOmX>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

HERNANDEZ LLOSAS, M. I. Patrimonio cultural y desarrollo sostenible en la quebrada de Humahuaca: Potencial y perspectivas. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc.**, Univ. Nac. Jujuy, San Salvador de Jujuy, n. 18, p. 125-152, may., 2002. Disponible en: <<http://bit.ly/2YmXLZC>>. Acesso en: 11 mar. 2019.

HOFFMANN, K. G. **Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em ciências humanas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2JSFDD0>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

- HORTA, M. de L. P. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Brasília: IPHAN, 2004.
- HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- HUERTA, R. Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial: Identidades urbanas en Iberoamérica. **Aisthesis**, Santiago, n. 58, p. 197-220, dic., 2015. Disponible en: <<http://bit.ly/3344xay>>. Acceso en: 01 abr. 2019.
- HUMBERTO, P.; CAMPOS, F.; ROUQUETTE, M. L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2yfJcMY>>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yt69en>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- IBARRA, M. Patrimonio y comunidad. Perspectivas de la educación patrimonial en Chile (1970- 2015). **Revista Mouseion**, Canoas, p. 15-40, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yk9isV>>. Acesso em: 29 maio 2019.
- IBARRA, M.; BONOMO, U.; RAMIREZ, C. El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario: Reflexiones desde la educación formal chilena. **Polis**, Santiago, v. 13, n. 39, p. 373-391, dic. 2014. Disponible en: <<http://bit.ly/30XjLvU>>. Acceso en: 12 mar. 2019.
- IKEDA, A. T. Manifestações tradicionais: rituais, artes, ancestralidades. In: CARRARA, A. R. (Org.). **Prêmio Cultura Viva: um prêmio à cidadania.** São Paulo: Cenpec, 2007, p.50-54.
- IPHAN - INSTITUTO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. In: BRASIL, Ministério da Cultura. **Coleção Cadernos de Políticas Culturais.** Brasília: Ministério da Cultura, v. 2, 2007. 220 p.
- IPHAN - INSTITUTO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Publicação online do IPHAN consolida diretrizes da Educação Patrimonial no Brasil.** 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2OB2zeH>>. Acesso em: 6 jul. 2019.
- JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. M. **Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas.** Barcelona: Bosch, 1993, 324 p.
- JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001, p. 17-44.
- JODELET, D. Écletisme et représentations sociales. **Nouvelle Revue de Psychologie Sociale**, v. 3, n. 1/2, p. 145-150, 2004.
- JODELET, D. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia Social.** Barcelona: Paidós, 1984, p. 469-494.

JODELET, D. **Loucuras e representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 391p.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2YILU2g>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

JODELET, D. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ol6v2W>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017, 554p.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 14 ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p. 53-72.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, Saber e Cultura. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004 Disponível em: <<http://bit.ly/2K6PNis>>. Acesso em 14 de abr. 2019

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 10, n. 1, p.54-68; jan./jun.1998. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZdzLcL>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, p.63-88, 1994.

KERTZ-WELZEL, A. **Globalizing Music Educacion**: A Framework. 1 ed., Indiana: Indiana University Press, 2018.

KICH, N. C.; MARONESE, L. A. G. A preservação da identidade local através das festas populares: o caso da festa da colônia de Gramado. In: SARAIVA, J. A.; METZ, C. L. (Orgs.). **Manifestações Culturais**: objetos e perspectivas distintas. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2015, p. 217-227. Disponível em: <<http://bit.ly/2OgnUtl>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

KOPELKE, A. L. **Desafios da inserção da dimensão crítica e reflexiva no ensino de graduação em administração**. 2017. 439f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y90tqD>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2MfKUpP>>. Acesso em: 18 maio 2019.

KUNTZE, V. L. **A Relação do surdo com a música: representações sociais**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2Y98ImG> . Acesso em: 16 jul. 2019.

LÉVI-STRAUSS, L. Patrimônio imaterial e diversidade cultural: o novo decreto para a proteção dos bens imateriais. **Revista tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 147, p. 23-27, 2001.

LOIOLA, L. J. **A docência no piano: Representações Sociais de professores de escolas de música em Taguatinga**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música em Contexto, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2SImZR3> . Acesso em: 14 jul. 2019.

LÜHNING, A. E. A educação musical e a música da cultura popular. **Revista ICTUS**, PPGMUS/UFBA, vol. 1. p. 53-62, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZgfgDQ>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun., 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2YvDeWY>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MAGALHÃES, A. M. **Colecionando relíquias...: Um estudo sobre a Inspetoria de Monumentos Nacionais (1934-1937)**. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/311jB74>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações Sociais e direcionamento para a Educação Ambiental na Reserva biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2JVWC7w>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MAGANANI, J. G. **Cultura Popular: controvérsias e perspectivas**. Rio de Janeiro: BIB, n. 12, 1982, p. 23-39.

MAIA, F. E. B. **Educação patrimonial no ensino fundamental: investigando os bens patrimoniais de Limoeiro do Norte-CE**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y90VVR>>. Acesso em: 19 maio 2019.

MANRIQUE, D. A. Experiencias de animación sociocultural y voluntariado impulsadas por el Programa Académico de Gestión Cultural en la Universidad de Piura-Perú.

Revista Teias, v. 18, n. 48, p. 51-66, Jan./Mar., 2017. Disponible en: <<http://bit.ly/2SJnABX>>. Acceso en: 20 mar. 2019.

MARÍN-CEPEDA, S. **Educación patrimonial y diversidad**: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. 2014. 628f. Tesis (Doctorado en Educación Artística y Corporal en Contextos Educativos y Sociales) – Programa de Posgrado en Educación Artística y Corporal em Contextos Educativos y Sociales, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2014. Disponible en: <<http://bit.ly/2NiLYsT>>. Acceso en: 28 jun. 2019.

MARINS, J. B. **É um Processo**: Educação Patrimonial e a mobilização social. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MARQUES, E. L. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, jul., 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2yceK6j>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MASACHSCALAF, R. **Didáctica del patrimonio**: epistemología, metodología y estudio de casos. **Gijón**: Trea, 2008. 360p. Disponível em: <<https://bit.ly/3a7bn1v>> Acesso em: 10 jun.2019.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e as práticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, s.p., 2003. Disponível em:<<http://bit.ly/2GvhKzx>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MATEOS, S. (Coord). **La comunicación global del patrimonio cultural**. Gijón: Ediciones Trea. 2008. 400 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2T1NZNd>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y7dosX>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MELARA MARTINEZ, M. A. Arte popular, culturas híbridas y patrimonio inmaterial en El Salvador. El caso particular del payaso Chirajito. **Apuntes**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 208-221, Dic. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2K9PwLp>>. Acceso en: 11 Mar. 2019.

MENESES, K. S. de. **Percepções sobre o patrimônio musical nos currículos da escola de música villa-lobos**: avanços e resistências. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

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

MESTRE, J. S.; GIL, T. M.; BROUARD, M. A. Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria. **Her&Mus. Heritage & Museography**, n. 17, p. 15–24, 2016. Disponível em:

<<http://bit.ly/32TmqbL>>. Acesso em: 29 maio 2019.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. Dans: GUIMELLI, C. (org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé, p. 199-232, 1994.

MOLINER, P. Une approche chronologique des représentations sociales. Dans: MOLINER, P. (org.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, p. 245-268, 2001.

MONTANDON, F. Les Représentations Sociales des Parents sur une Activité Estrascolaire: L'Éducation Musicale en Égard aux Apprentissages Scolaires... Dans: ACTES DU CONGRÈS DE L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION (AREF), 2010, Genève, **Anais...** Genève: Université de Genève, sept., 2010. Disponible sur: <<http://bit.ly/2Y921AX>>. Accès en: 13 jul. 2019.

MONTEIRO, M. F. M.; DIAS, P. Os fios da trama: grandes temas da música popular tradicional brasileira. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 349-371, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2JVxtd3>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MONTENEGRO, M.; APARICIO, M. E. Los niños y el patrimonio ¿Una deuda de la educación?. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy**, San Salvador de Jujuy, n. 34, p. 103-119, mayo, 2008. Disponible en: <<http://bit.ly/2YosIN8>>. Acceso en: 10 mar. 2019.

MONTESERIN-ABELLA, O. Patrimonio Cultural y Desarrollo Territorial. Cultural Heritage & Territorial Development. **Rev. geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 67, p. 241-245, set., 2017. Disponible en: <<http://bit.ly/2Y34j4u>>. Acceso en: 12 mar. 2019.

MORAES, A. P. **Educação Patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural**. (s.d.) Disponível em: <<http://bit.ly/2Y7T0rX>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MORAES, J. G. V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y7TjD7>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2QNHrAS>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MORÁIS MORÁN, J. A. 1916: Italia-Chile, Barison-Schiavon y sus edificios en el centenario. **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, v. 17, p. 295-314, dez., 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yiz8gN>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p. 07-15.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais Investigações em Psicologia Social**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11 ed., Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNIZAGA, G. **Diseño Urbano. Teoría y Método**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 3ª Edición, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/34kmDG2>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

NZEWI, M. E. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, 2012, p. 81-93. Disponível em: <<http://bit.ly/2uN85Bl>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar., 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2ybaZhI>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. L. **Cultura é Patrimônio: Um Guia**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

OLIVEIRA, L. L. Os intelectuais e o nacionalismo. In: IBAC - Instituto Brasileiro de Arte e Cultura (Org.). **Seminário folclore e cultura popular: Série Encontros e Estudos** 1, 1992, p. 69-74.

OLIVEIRA, L. V. **Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica**. 2019. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2JSKAf4>>. Acesso em: 05 maio 2019.

ORTIZ NÚÑEZ, S. Educación Patrimonial en la universidad. Estrategias para la valoración del Patrimonio Cultural Urbano en el proceso de formación de los jóvenes. **Praxis**, v. 9, n. 1, p. 18-24, 2013. Disponible en: <<http://bit.ly/386BEfB>>. Access en: 17 jun. 2019.

ORTIZ, R. **Românticos e folcloristas: cultura popular**. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

PAIS, J. M. Artes de musicar e de improvisar na cultura popular. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 747-773, dez., 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2K9Ruf7>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PEDROSO, S. F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. 1999. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2LPacMn>>. Acesso em: 02 maio 2019.

PELEGRINI, S. C. A. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. **História**, Franca, v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2SF7GZu>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PEÑA, A. M. C. **Estudo sobre a educação musical no ensino fundamental de três escolas municipais da cidade de La Unión no Chile**. 2016. 172 f. Dissertação

(Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://bit.ly/2FJHPd5>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PEÑALBA, J. Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. **Arte, individuo y Sociedad**, v. 17, p. 175-204, 2005.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89-112.

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, n. 7, p. 07-19, set., 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2YdxCBH>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set., 2003.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 07-16, set., 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/32Q2Mxn>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 35-43, mar., 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2MglQPr>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PEREIRA NETO, A. G. **Teatro Folia**: descrição de um processo artístico-educacional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Zd4R11>>. Acesso em 28 abr. 2019.

PEREIRA, A. C. **Ações de Educação patrimonial realizadas pelo IEPHA-MG**: entre os anos de 2005 a 2010. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

PINEAU, V. La Educación Superior como un espacio de construcción del Patrimonio Cultural: Una forma de entender la diversidad. **Cuad. Cent. Estud. Diseño Comun., Ens.**, Buenos Aires, n. 34, p. 85-95, dic., 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yn4tig>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

POBLETE LAGOS, C. A. **Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza**. 2016. 307f. (Doctorado em de la Educación) – Programa de Doctorado em Ciencias de la Educación. Ciencias Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2016.

- POLLI, G.M.; WACHELKE, J.; Confirmação de Centralidade das Representações Sociais pela Análise Gráfica do Questionário de Caracterização. In: **Temas em Psicologia**, Vol. 21, nº 1, p. 97-104, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n1/v21n1a07.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2019.
- PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. A teoria das representações sociais: revisitando conceitos e sugerindo caminhos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y83gAk>>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- PRIETO, J. J. **Turismo cultural extranjero en España 2013, proceso en declive**. 2014. Disponible en: <<http://bit.ly/2KbHodo>>. Acceso en: 06 jul. 2019.
- PULLIN, E. M. M. P.; PRYJMA, L. C. Representações Sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 207-222, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2JTTTeG>>. Acesso em: 14 maio 2019.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 772-779.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar., 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2JWwMjV>>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- QUEIROZ, L. R. S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-215. Disponível em: <<http://bit.ly/2QRm6Gs>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- QUEIROZ, L. R. S. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2ygrHfs>>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez., 2017.
- QUILAQUEO, D. et al. Saberes Educativos Mapuches: Aportes Epistémicos para un Enfoque de Educación Intercultural. **Chungará**, Arica, v. 46, n. 2, p. 271-284, 2014. Disponible en: <<http://bit.ly/2K5WP78>>. Acceso en: 12 mar. 2019.
- RAUSKI, R. D. **Representações Sociais sobre Música, Estilos Musicais e Aula de Música**: Uma Problematização Necessária. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ogr0NZ>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

REGO, F. **Vivenciar a cidade:** uma experiência com o patrimônio cultural por meio da mediação e da Arte-Educação. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZdryW8>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

RESENDE, B. Ruídos da música popular. In: RESENDE, B. (Org.). **Apontamentos de Crítica Cultural**, Rio de Janeiro: Aeroplano, p. 121-169, 2002.

REY CAMPERO, Silvia. Legislación sobre protección y conservación del patrimonio cultural de la provincia de Jujuy. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy**, San Salvador de Jujuy, n. 18, p. 185-202, mayo, 2002. Disponible en: <<http://bit.ly/2LIwNKe>>. Acceso en: 11 mar. 2019.

ROCHA, G. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 218-236, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2JYj6Fb>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ROCHA, J. L. S. Educador musical: desafios e perspectivas para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1, 2014, Campina Grande, **Anais...** Campina Grande: CEPESI, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2SGo2AX>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ROCHA, M. I. A. **Da cor da terra:** representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RODRIGUEZ ALBOR, G. Gestión del Patrimonio Cultural y Cooperación Internacional. **Memorias**, n. 16, p. 249-251, Jan./Jun., 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/2K4Odh5>>. Acceso en: 10 mar. 2019.

ROSSI, M. C. S. **Saberes docentes sobre educação patrimonial:** análise de uma experiência na educação básica. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/32TITGO>>. Acesso em: 03 maio 2019.

ROUQUETTE, M. L.; RATEAU, P. **Introduction à l'étude des représentations sociales.** Grenoble: PUG, 1998, 160p.

RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Na escola os saberes tradicionais: Etnoeducação, cultura e patrimônio. **Mouseion**, n. 23, p. 105-127, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZdAdI7>>. Acesso em: 04 maio 2019.

SA, C. P. de et al. A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 159-171, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2JTsk0o>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SA, C. P. de. A representação social da economia brasileira antes e depois do plano real. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998, p. 49-69.

SA, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

- SA, C. P. de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez., 1996. Disponível em <<http://bit.ly/2OmxfzJ>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- SANCHEZ-MACIAS, I.; JORRIN-ABELLAN, I. Case Study on Competence-based Evaluation in Arts Education: Contributions to Patrimonial Education. **Estud. pedagóg.**, v. 43, n. 4, p. 229-250, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2ycgZ9J>>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém, **Anais...**, Belém: ABEM, 2000, p. 19-26.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, C. S. dos. **Educação Patrimonial Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Viçosa, Minas Gerais**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/32LXbrU>>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- SANTOS, M. P.; SILVA, K. R. X. Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. **Revista Teias**, ano 9, n. 18, p. 12-26, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/30VSk5J>> .Acesso em: 03 jul. 2019.
- SANTOS, R. M. dos. **O recreio como tempo e espaço para o ensino da cultura popular na escola**. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.
- SCHILDBERG, L. M. T. C. **A cultura popular fazendo escola: a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um Mestre da Cultura**. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano). Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2GyISO5>>. Acesso em: 27 maio 2019.
- SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, p. 05-19, jan./mar., 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/30QSaN4>> Acesso em: 20 mar. 2019.
- SEGATO, R. Folclore e cultura popular: uma discussão conceitual. In: IBAC - Instituto Brasileiro de Arte e Cultura (Org.). **Seminário folclore e cultura popular: Série Encontros e Estudos** 1, 1992, p. 13-21.
- SEMEDO, A. Espaços quase: ou de como vou repensando as minhas práticas de ensino-investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. XII, p. 331-341, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZfT05D>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SERRA, D. Pensar el patrimonio desde Chile. Diagnóstico y desafíos de la Academia en la conceptualización del patrimonio. In: **Revista América Patrimonio**, n. 6, 2014. p. 51-59. Disponível em: <http://americapatrimonio.com/numero_6.html>. Acesso em: 04 mai. 2019.

SERRANO, R. **Estado del Arte del Patrimonio Cultural Inmaterial Colombia**. Bogotá: Crespial. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/3843LvS>>. Acesso em: 21 maio 2019.

SILVA, J. P.; URT, S. da C. Músicas Infantis e Representações Sociais: Um Descompasso Social. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 243-259, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2MjHbaU>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery [online]**, vol. 16, n. 3, p. 607-612, set., 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2Zaple1>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, R. M. D da. Educação patrimonial e reenquadramento das memórias: Diversidade cultural e políticas educacionais no Brasil. **Mouseion**, Canoas, n. 23, p. 83-104, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Gw8ZFb>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVA, M. A. S. da. **Formação docente**: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da estrada de ferro Madeira Mamoré. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yqm49l>>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVEIRA, A. P. **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre aluno surdo**: a [in] visibilidade na inclusão escolar. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2SPFHqc>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SMALL, C. **Música, sociedad, educación**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

SMALL, S. What is hip?: Popular music education and the university. **Music Education International**, v. 2, n. 2, 2003, p. 143-153.

SOARES, G. D. B. A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica. 2015. 219f. **Tese** (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2MjHB0Y>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SOUSA, R. S. de. Identidade cultural e diversidade: uma reflexão sobre a formação do professor de música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 25., 2015, UFES. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015, p. 01-08.

SOUSA, R. S. de. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 55-70, jan./jun., 2016.

- SOUSA, R. S. de.; MONTI, E. M. G. do. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de Música da Educação Básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016.
- SOUZA, C. M. N. de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2FNLCWS>>. Acesso em: 25 jun.2019.
- SOUZA, D. V. de; ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das Representações Sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saude soc.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 76-85, dez., 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ytevmj>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- SOUZA, I. A. N. De. **Na confluência da roda:** Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Grio. 2014a. 146f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014d. Disponível em: <<http://bit.ly/2Mm1dBq>>. Acesso em 03 jun.2019.
- SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, v. 1, n. 1, 1992. Disponível em: <<http://bit.ly/2ynguK1>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 5.; Simpósio Paranaense de Educação Musical, 5., 1996, Londrina, **Anais...**, Londrina: ABEM, 1996. p. 11-39.
- SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música, 2000.
- SOUZA, J. Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira? **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 1, n. 1, p. 22-25, jan. 2001a.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001b, Uberlândia, **Anais...**, Uberlândia: ABEM, 2001b, p. 85-92.
- SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2Y5Pazv>>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.
- SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Sulina: Porto Alegre, 2008.
- SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2T19cqw>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- SOUZA, J. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 91-111, set. 2014b. Disponível em:

<http://bit.ly/2OnCYFU>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014c. Disponível em: <http://bit.ly/2LKnslo>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (Org.). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2K7nccJ>> Acesso em: 05 jul. 2019.

STOREY, J. **Cultural theory and popular culture: an introduction**. 2009. Available in: <<http://bit.ly/2ygbCXd>>. Access en: 1 maio 2019.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2ZeD17Q>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SUGAHARA, L. Y. **Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical**. 2013. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/32U2VQy> . Acesso em: 14 mar. 2019.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

TAMASO, I. A Expansão do Patrimônio: Novos Olhares sobre Velhos Objetos, Outros Desafios... **Sociedade e Cultura**. v. 8, n. 2, p. 13-36, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2JVk3Oe>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

TAVEIRA, I. M. R. **Representações sociais da qualidade de vida no trabalho**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TEIXEIRA, S. Educación Patrimonial: Alfabetización Cultural para la ciudadanía. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 32, n. 2, p. 133-145, 2006 . Disponible en: <<http://bit.ly/2LJHGvh>>. Acceso en: 10 mar. 2019.

TORELLY, L. P. P. Notas sobre a evolução do conceito de patrimônio cultural. **Revista Fórum Patrimônio**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, jul./dez., 2012, p. 01-18.

TRAVASSOS, E. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia, **Anais...**, Uberlândia: ABEM, 2001, p. 75-84.

TRAVASSOS, E. **Poder e valor das listas nas políticas de patrimônio e na música popular**. Porto Alegre, maio, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/36RLbQ>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural.** Paris, 1972. Disponível em: <<http://bit.ly/2OweElk>>. Acesso em: 01 maio 2019.

UNESCO. **Convenção Para Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/30TAH6y>>. Acesso em: 02 maio 2019.

UNESCO. **Convenção Para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/30Ylq4n>>. Acesso em: 01 maio 2019.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2OjW4MR>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

UNESCO. **Guia de atividades patrimoniais.** Santiago de Chile, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186826>>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

UNESCO. **Informe mundial sobre a cultura: diversidade cultural, conflito e pluralismo.** São Paulo: Moderna, 2000.

UNESCO. **Patrimônio imaterial: política e instrumentos de identificação, documentação e salvaguarda.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/32VpTGT>>. Acesso em: 02 maio 2019.

UNESCO. **Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular.** Paris, 1989. Disponível em: <<http://bit.ly/2JV0yFz>>. Acesso em: 02 maio 2019.

VASCONCELLOS, G. **Música popular: de olho na fresta.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

VASCONCELOS, A.; COSTA, L. P. da. Representações Sociais da Música: formação x educação. **Revista ciências humanas**, v. 11, n. 1, p. 19-31, jun., 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2LIZKG7>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

VASCONCELOS, E. M. **Educação patrimonial na escola estadual de ensino fundamental e médio Frei Ambrósio em Santarém-PA e a formação do turista cidadão.** 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Turismo, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2YqD6nM>>. Acesso em> 14 maio 2019.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, n. 45, p. 203-209, 1992.

VIEIRA, A. M. E. C. da S.; MORAIS, E. M. de. Sujeito e Subjetividade: uma reflexão à luz da teoria das representações sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, **Anais...** Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2OipA5B>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

VINCENNES, A. M. Mundialização, cultura e diversidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 13, n. 31, p. 12, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2LIZPJV>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica

para Representações Sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 4, p. 521–526, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2Mm1YdK>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p. 119-149.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2K8Em9R>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009, 254 p.

WOLFFENBUTTEL, C. R. **Folclore e Música Folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: APPRIS, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARINATO, S. H. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Rev. CPC**, v.13, n.25, p.07-33, jan./set. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2tZ9I3C>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

APÊNDICES

**APÉNDICE A - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y
ESCLARECIDO PARA LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA /
CHILE, PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Nos gustaría invitarle a participar en la investigación titulada "patrimonio cultural e inclusión cultural: representaciones sociales de profesores sobre música y manifestaciones artísticas de la cultura popular en la educación escolar", vinculada al Programa de Postgrado Stricto Sensu en Educación y orientada por la Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, de la Universidade Estadual de Maringá - UEM. Esta investigación será realizada por medio de un estudio comparativo entre dos grupos distintos, representando a Brasil y Chile, y tiene como objetivo investigar las representaciones sociales de profesores de estos dos países sobre la presencia de la música y manifestaciones artísticas de la cultura popular en la educación escolar, observando los procesos de inclusión cultural y sus reflejos en la valorización del patrimônio cultural.

Para ello, se formarán dos grupos, adoptando la herramienta metodológica denominada Grupo Focal Participante: a) Grupo UNO - formado por profesores que actúan en escuelas de educación básica de la región de Rancagua / Chile. b) Grupo DOS - formado por profesores que actúan en la escuela de educación básica, ligados a la Secretaría de Educación del Municipio de Sarandi - Paraná / Brasil, y secretaria de Educación del municipio de Maringá - Paraná / Brasil.

Para los dos grupos se ofrecerá un curso de formación titulado "Manifestaciones artísticas populares como patrimonio cultural en la escuela - música de la cultura popular brasileña ", impartido por la investigadora / profesora Andréia Veber, en el que se discutirán temas relacionados con la diversidad cultural en la escuela, inclusión cultural, folclore, entre otros. Estos dos grupos serán caracterizados como los Grupos Focales de la investigación. Además de las discusiones establecidas durante la realización del grupo focal, también se realizarán: el llenado de un cuestionario socio demográfico, una entrevista individual, de carácter semiestructurado sobre el tema de estudios de la investigación y la realización de pruebas de asociación libre de palabras basadas en el referencial teórico utilizado en la investigación, uno al inicio de las actividades del grupo focal, otro al final.

Usted está siendo invitado a participar en el "Grupo UNO". Los encuentros

del grupo focal en formato de curso tendrán lugar entre los meses de mayo y julio de 2018, en las dependencias de la Universidad de O'Higgins, Región de Rancagua / Chile, totalizando 08 encuentros con duración de 02h30 a 03h cada uno. El llenado del cuestionario socio demográfico y la primera prueba de la asociación libre de palabras sucederá en el primer encuentro del grupo, cuando también se explicará la investigación. Las entrevistas y los lugares de realización serán programados con cada uno de los participantes de acuerdo con su disponibilidad de tiempo.

Todos los encuentros del curso / grupo focal, así como cada entrevista, se grabados en audio y vídeo para posterior transcripción de los diálogos establecidos y estos materiales se utilizarán única y exclusivamente para el registro de datos de la investigación, siendo posteriormente descartados por la investigadora.

Esclarecemos que su participación es totalmente voluntaria, pudiendo usted denegarse a participar, o incluso desistir en cualquier momento sin que ello incurra en ningún costo o perjuicio a su persona. También informamos que las informaciones se utilizarán sólo para los fines de esta investigación, y serán tratadas con el más absoluto secreto y confidencialidad (si usted no desea identificarse), para preservar su identidad, y que, tras el análisis de las respuestas contenidas en los instrumentos de recolección de datos, las mismas serán destruidas. En el caso de los vídeos, se borrarán y en el caso de los materiales de los escritos / impresos, serán debidamente descartados. Informamos que los riesgos de investigación pueden ser: incomodidad por el formato metodológico de la investigación, que tratará de discusiones con carácter abierto, para todos los participantes, - y en caso de ocurrir, usted puede dejar de participar en cualquier discusión puntual, o incluso, solicitar la no participación no utilización de la información o su exclusión en el todo de la investigación, sin que esto le cause carga o perjuicio.

Esperamos beneficiarse los participantes del estudio y el conjunto de escuelas en las que actúan estos profesores, en lo que se refiere a la formación y problematización sobre las representaciones sociales de profesores que actúan con música en escuelas de educación regular sobre patrimonio cultural, cultura popular, manifestaciones artísticas e interculturalidad en las clases de arte. Creemos que esta investigación aportará una importante contribución a las discusiones sobre la formación docente en lo que se refiere a la inclusión cultural y (re) conocimiento de las manifestaciones artísticas de la cultura popular, en especial en el campo de la

Educación Musical, para la constitución y valorización del patrimonio cultural latinoamericano a partir del modo de pensar de aquellos que actúan en la educación escolar básica.

Si tiene alguna pregunta o necesita aclaraciones adicionales, puede ponerse en contacto con nosotros en las siguientes direcciones o buscar al Comité Permanente de Ética en Investigación que involucra a los seres humanos (COPEP) de la UEM, cuya dirección consta en este documento. Este término deberá cumplimentarse en dos vías de igual contenido, siendo una de ellas, debidamente rellena y firmada, entregada a usted. Además de la firma en los campos específicos por el investigador y por usted, solicitamos que se hayan rubricado todas las hojas de este documento. Esto debe ser hecho por ambas (por la investigadora y por usted), de forma a garantizar el acceso al mismo documento completo.

I, _____, declaro que he sido debidamente aclarado y estoy de acuerdo en participar VOLUNTARIAMENTE de la investigación coordinada por la Profa. Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Fecha: ___/___/_____
Firma o impresión dactilar

Yo, Andréia Veber, declaro que he proporcionado toda la información referente al proyecto de investigación supranominada.

_____ Fecha: ___/___/___ p.3 de 4
Firma de la investigadora

Cualquier duda con respecto a la investigación podrá ser aclarada por los investigadores responsables, de acuerdo con las siguientes direcciones:

Nombre de la investigadora: Andréia Veber

Dirección: Rua Professor Guido Inácio Bersch, 123, apto 302, Barrio Zona 07, Maringá / PR CEP: 87202-250.

Teléfono / e-mail: (44) 9 9709-0164 o andreiaveber@gmail.com

Nombre de la Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Dirección: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055

Teléfono / e-mail: (44) 9 9973-9229 o solangefry@gmail.com

Cualquier duda con respecto a los aspectos éticos de la investigación podrá ser esclarecida con el Comité Permanente de Ética en Investigación involucrando Seres Humanos (COPEP) de la UEM, en la dirección abajo:

Av. Colombo, 5790. Campus Sede de la UEM, Bloque de la Biblioteca Central (BCE) de la UEM. CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4597. E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/BRASIL

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Música das manifestações artísticas populares e patrimônio cultural na formação: representações sociais de professores”, vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Esta pesquisa será realizada por meio de um estudo comparativo com participantes de Brasil e Chile, e tem como objetivo investigar as representações sociais de professores sobre a presença da música das manifestações artísticas populares na formação docente e na escola, observando os processos de inclusão cultural, e estudos sobre patrimônio cultural em escolas latino-americanas.

Sua participação é muito importante e será efetivada pelos seguintes compromissos: participação de um encontro no qual será explicada a pesquisa e, em seguida, caso você opte pela participação, você será solicitado a responder a um questionário - que tem como objetivo recolher dados sociodemográfico dos participantes - e participará da aplicação de uma ferramenta chamada “teste de associação livre de palavras” que ajudará na obtenção de informações acerca das representações sociais dentro da temática da pesquisa. Após esta etapa concretizada, será realizada uma entrevista de caráter individual. A aplicação de todas as ferramentas de pesquisa citadas acontecerá de acordo com as disponibilidades de horário e tempo de cada um dos participantes.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após o uso todos os materiais de áudio e vídeo gerados em entrevistas serão descartados. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo formato metodológico da pesquisa, que tratará de discussões em caráter aberto, para todos os participantes, e caso ocorra, você pode deixar de participar de qualquer discussão pontual, ou mesmo, solicitar a não participação, não utilização das informações ou sua exclusão no todo da pesquisa, sem que isto lhe cause ônus ou

prejuízo. Esperamos beneficiar os participantes do estudo e o conjunto de escolas nas quais atuam estes professores, no que se refere à formação e problematização sobre as representações sociais de professores que atuam com música em escolas de educação regular sobre patrimônio cultural, cultura popular, manifestações artísticas e interculturalidade nas aulas de arte. Acreditamos que esta pesquisa trará uma importante contribuição para as discussões sobre a formação docente no que se refere à inclusão cultural e (re)conhecimento das manifestações artísticas da cultura popular, em especial no campo da Educação Musical, para a constituição e valorização do patrimônio cultural latino-americano a partir do modo de pensar daqueles que atuam na educação escolar básica.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data ___/___/_____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Andréia Veber, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data ___/___/_____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda: Andréia Veber

Endereço: Rua Professor Guido Inácio Bersch, 123, apto 302, Bairro Zona 07, Maringá/PR CEP: 87202-250.

Telefone/e-mail: (48) 998309674ouandreiaveber@gmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055

Telefone/e-mail: (44) 9 9973-9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÉNDICE C - CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA LOS PROFESORES DE CHILE

1. Género:

_____ Edad _____

2. ¿A qué raza o pueblo usted se siente perteneciente?

3. ¿Cuáles son las localidades o comunas en las cuales usted ha vivido?

4. ¿Qué niveles de formación ha usted cursado? (Escriba aquellas que corresponda):

Enseñanza Superior Completa ¿Qué carrera? _____

Magister concluído – Área _____

Magister no concluído – Área _____

Doctorado concluído – Área _____

Doctorado no concluído – Área _____

Cursos de Especialización ¿Cuáles? _____

5. ¿Ha realizado usted algunas de las siguientes instancias de formación? (talleres, workshop, seminarios, cursos libres, otros). Indique cuáles y en qué áreas:

6. Existen otras instancias que hayan sido relevantes para su formación?

(participación en grupos instrumentales o vocales, grupos folclóricos u otras agrupaciones, etc.)¿Cuáles?

7. ¿Cuántos años ha impartido clases en música o artes en la educación infantil/básica/media?

8. ¿En cuántas instituciones imparte actualmente clases de música o arte?

9. Indique el tipo de instituciones en los que imparte clases:

Municipal

Particular subvencionada

Particular pagado

10. ¿A qué modalidad corresponden estas instituciones?

Escuela General Básica

Escuela Artística

11. ¿En qué ciclos usted imparte clases?:

Primer ciclo **Segundo ciclo** **enseñanza media**

12. ¿Cuántas horas semanales dedica usted a la docencia en música o arte?

13. ¿Cuál es su formación artística? Indique tanto aquellas formales como informales:

14. En este momento, ¿participa usted en alguna agrupación artística?

No.

Sí. Indique aquellas en que ha participado, y señale cuál fue su función en cada una.

Muchas gracias!

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO PARA OS
PROFESSORES DO BRASIL**

Nome: _____

1. Gênero: _____ Idade: _____

2. A qual raça ou povo você se sente pertencente? _____

3. Quais são as localidades (ou cidades) que você já viveu?

3. Quais são os níveis de formação acadêmica que você cursou? (escreva todos os que tenha feito).

() Ensino Superior Completo. Qual área? _____

() Mestrado concluído. Qual área? _____

() Mestrado em andamento. Qual área? _____

() Doutorado concluído. Qual área? _____

() Doutorado em andamento. Qual área? _____

() Cursos de especialização. Qual área? _____

5. Você possui outra instância de formação? (cursos, workshop, seminários, cursos livres, outros). Em caso positivo, em quais áreas?

6. Há alguma instância que você considera que tenha sido essencial para sua formação? (ex. Outros grupos, corais, igreja, família, grupos folclóricos, etc).

Em caso positivo, por favor, as descreva:

7. Quanto tempo você ministra aulas na educação básica: infantil, básica e média?

8. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

9. Sua escola faz parte da rede de ensino:

- municipal
- estadual
- particular/privada

10. para quais séries você ministra aulas de música?

- Educação Infantil Séries iniciais Séries finais
- ensino médio EJA

11. Quantas horas semanais você se dedica às aulas de música/arte na escola?

12. Como você considera sua formação artística?

13. Neste momento você está participando de alguma agrupação artística?

- não.
- sim. Quais?

Muito obrigada!

**APÉNDICE E – RUTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TEST DE
ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS (TALP) CON LOS PROFESORES DE
CHILE**

1. Cultura popular
2. Patrimonio cultural
3. Folclore
4. Diversidad cultural
5. Inclusión cultural
6. Música del folclore
7. Cultura latinoamericana
8. Culturas populares la escuela
9. Músicas de las culturas populares
10. Interculturalidad
11. Patrimonio cultural, músicas de las culturas populares y folclor en su formación.

**APÊNDICE F – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO TESTE DE
ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP) COM OS PROFESSORES DO
BRASIL**

1. Cultura popular
2. Patrimônio cultural
3. Folclore
4. Diversidade cultural
5. Inclusão cultural
6. Música folclórica
7. Cultura latinoamericana
8. Culturas populares na escola
9. Músicas da culturas populares
10. Interculturalidade
11. Patrimônio cultural, músicas de culturas populares e folclore em sua formação.

APÉNDICE G – RUTAS PARA LA ENTREVISTA SEMESTRUCURADA CON LOS PROFESORES DE CHILE

1. ¿Como está organizada la música en la escuela que usted trabaja?
2. ¿Qué entiende usted acerca de las culturas populares? ¿Qué es, para usted?
3. ¿Y Folklore?? ¿y Cuál la relación entre los dos?
4. ¿Cómo usted ve las culturas populares, el folklore, siendo tratados en la escuela donde actúa? ¿Y en los planos? ¿Y hay propuesta de formación?
5. ¿Lo que usted piensa sobre patrimonio cultural? ¿Cuál a relación de la música con eso?
6. Para usted, ¿cuál es la responsabilidad de la escuela y de los profesores, en relación con la valorización y reconocimiento del patrimonio cultural en la escuela?
7. ¿Qué es para usted diversidad cultural en la escuela?
8. ¿Cómo usted comprende la diversidad cultural en la (s) escuela (s) donde actúa? ¿Y cómo usted ve esta cuestión en los documentos y orientaciones educacionales de su país?
9. ¿Cuál es la preocupación demostrada por la escuela para con la diversidad cultural local? ¿Hay alguna acción específica, algún proyecto, alguna orientación a los profesores en relación con eso?
10. ¿El currículo de la escuela, municipio o de la región, contemplan la diversidad cultural? ¿Y la cultura popular y las manifestaciones artísticas? ¿De qué forma?
11. ¿E o que piensa usted sobre la inclusión cultural? ¿Cómo la escuela se ocupa de las cuestiones relacionadas con la inclusión cultural en la escuela?
12. Cuando se habla de inclusión cultural, ¿qué entiende que sería una práctica de inclusión cultural en la escuela, en lo que se refiere a la clase de arte, en especial en la música?
13. ¿Hay, en la escuela, o en su trabajo, algún espacio, o proyecto, o algún tipo de actividad que promueve la diversidad cultural y que trate de la inclusión cultural en la escuela?
14. ¿En los cursos de formación docente ofrecidos por los órganos reguladores de la educación en su región, estos temas que tratamos hasta ahora suelen aparecer?
15. ¿Usted se siente preparado para manejar todas estas cuestiones en el aula? ¿De qué siente más falta?

16. ¿En su formación inicial, usted recuerda haber pasado por experiencias de aprendizaje que tratase de Cultura popular o folclore y / o manifestaciones artísticas y música de cultura popular?
17. Si sí: ¿cómo fue? ¿Qué recuerdas? Hable un poco sobre esta experiencia.
18. ¿Como fue su historia con la música, hasta que usted haya si reconocido cómo profesor de música?

**APÊNDICE H – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM OS PROFESSORES DO BRASIL**

1. Como está organizada a música na escola em que você trabalha?
2. O que você entende sobre culturas populares? O que é para você?
3. E folclore? E qual a relação que você estabelece entre os dois?
4. Como você vê as culturas populares, o folclore, sendo tratados na escola onde você atua? E nos planejamentos? Há proposta de formação no tema?
5. O que você pensa sobre patrimônio cultural? E qual a relação que você estabelece entre patrimônio cultural e música?
6. Para você, qual é a responsabilidade da escola e dos professores em relação à valorização e reconhecimento de patrimônio cultural na escola?
7. O que é, para você, a diversidade cultural na escola?
8. Como você compreende a diversidade cultural na escola onde atua? Ela aparece nos documentos institucionais?
9. Qual a preocupação demonstrada nas escolas com a diversidade cultural? Há alguma ação específica, algum projeto, alguma orientação aos professores?
10. Os currículos e programas contemplam a diversidade cultural? E culturas populares? Y suas manifestações artísticas? De que forma?
11. O que você pensa sobre a inclusão cultural? Como ela está presente na escola?
12. O que você entende que seria uma prática de inclusão cultural na escola? E em relação à música?
13. Em sua escola, ou rede, há algum projeto que contemple e promova a diversidade cultural ou que trate da inclusão cultural?
14. Nos cursos de formação que são oferecidos, ou que costumam aparecer para você, como oportunidade, estes temas tratados até aqui costumam aparecer?
15. Você se sente preparado para tratar destes temas nas aulas de música? Do que mais sente falta?
16. Em sua formação acadêmica, você se recorda de ter passado por alguma disciplina, ou curso de formação que tenha abordado estas temáticas?
17. Se sim, o que recorda? Fale um pouco desta experiência.

Falando em experiência, conte como foi sua experiência com a música até o momento no qual você se reconheceu enquanto professor de música, por favor.