

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

AINOÃ SANTOS CRUZ

A Educação Musical nas concepções dos monitores do Projeto  
Xiquitsi em Moçambique

MARINGÁ

2024

AINOÃ SANTOS CRUZ

## A Educação Musical nas concepções dos monitores do Projeto Xiquitsi em Moçambique

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música. Área de concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem da Música.

Orientadora: Prof. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza.

MARINGÁ

2024

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

C957e	<p>Cruz, Ainoã Santos</p> <p>A Educação musical nas concepções dos monitores do Projeto Xiquitsi em Moçambique / Ainoã Santos Cruz. -- Maringá, PR, 2024. 115 f. : il., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Música, 2024.</p> <p>1. Educação musical. 2. Tradição músico educacional. 3. Formação de professores. 4. Projeto Xiquitsi. 5. Música - Estudo e ensino. I. Souza, Cássia Virgínia Coelho de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 780.71</p>
-------	---

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

Para os que me chamam de “pró” ou de “próinha”.

## **Agradecimentos**

Eu creio que a rede que uniu pessoas para me auxiliar nesse caminho foi construída com fé, esperança e, principalmente, muito amor. Em primeiro lugar, agradeço aos monitores do Xiquitsi que se dispuseram a compartilhar comigo um pouco de suas histórias e reflexões. Muito obrigada Alexandre, Francisco, Hilário, Levy, Manuel, Moisés, Gervásio, Olsin, Pierre, Sérgio e Zefanias. Agradeço à direção do projeto pela confiança, sobretudo à profa. Kika Materula e à senhora Henny Matos. Aos coordenadores, professor Altino Munguambe e Estêvão Chissano e aos colegas que se tornaram minha família em Maputo: Lalo, Maya e Ekaterine.

Agradeço aos professores do PMU da Universidade Estadual de Maringá, especialmente ao prof. Paulo Egídio Luckman, por me mostrar a possibilidade de ingressar no programa e me auxiliar durante todo esse percurso, à profa. Vânia Malagutti que tem me acompanhado durante o curso e à minha querida orientadora, profa. Cássia Virgínia Coelho de Souza. Agradeço aos colegas veteranos do mestrado e grupo de pesquisa pelo acolhimento, em especial ao Murilo, ao Marlos e à Nicole. Aos colegas de turma Thayná e Eliel pelo apoio e incentivo. Aos professores de música que me inspiram e que posso chamar de amigos, Ágata Ricca, André Felipe e Ícaro Smetak.

Aos que vieram antes de mim e prepararam meu caminho, meus avós e tios, representados pela minha tia Miria, que ajudou transcrevendo parte das entrevistas. À minha prima Rebeca Oliveira, também educadora musical e cantora lírica, que se dispôs a ajudar com as traduções.

Aos meus pais Moisés e Pedrina, ao meu irmão Joás e a Fabrizio, amor de uma vida inteira, por financiarem essa pesquisa, por nunca me deixarem desistir e por sempre darem um jeito de segurar na minha mão de perto ou de longe. Sou muito grata e amo vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

(Paulo Freire)

## Resumo

A pesquisa se desenvolveu a partir da minha experiência como educadora musical de Salvador, BA, onde atuei como integrante, monitora e instrutora em um Programa Orquestral. Atualmente, componho o corpo docente do Projeto Xiquitsi em Maputo, Moçambique. Ao observar que as atividades desenvolvidas pelos monitores do projeto pareciam pouco contextualizadas com suas vivências, o objetivo desta investigação foi compreender as concepções de Educação Musical desses monitores, bem como sua relação com as músicas de seu país, dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem de instrumentos orquestrais. Seguindo a metodologia da Teoria Fundamentada guiada pela vertente sugerida por Anselm Strauss e Juliet Corbin (1990), a pesquisa contou com entrevistas, uma roda de conversa e observações de aulas. A análise dos dados construídos sugeriu que a categoria central da pesquisa é a formação pedagógica musical dos monitores do Projeto Xiquitsi. Além da formação desses monitores, a discussão inclui o contexto sociocultural onde esses estudantes estão inseridos bem como o ambiente familiar, as questões em torno da educação musical e o contexto do Projeto Xiquitsi. As teorias desenvolvidas ao longo dessa pesquisa apontam que os monitores do projeto tiveram sua formação voltada para a performance e sua experiência na monitoria passa majoritariamente pelas atividades práticas, sem um momento específico para a reflexão. Apesar disso, os monitores apresentam um certo desenvolvimento crítico pois reconhecem que precisam de formação pedagógica e demonstram interesse em construir junto ao projeto, uma metodologia com a identidade do Xiquitsi.

**Palavras-chave:** Educação musical. Tradição músico educacional. Formação de professores. Projeto Xiquitsi.

## Abstract

The research developed from my experience as a music educator in Salvador, BA, where I served as a participant, monitor, and instructor in an Orchestral Program. Currently, I am a faculty member at the Xiquitsi Project in Maputo, Mozambique. Observing that the activities conducted by the project monitors appeared poorly contextualized with their experiences, the aim of this investigation was to understand the music education concepts of these monitors and their relationship with their country's music, within the context of teaching and learning orchestral instruments. Using Grounded Theory methodology as guided by Anselm Strauss and Juliet Corbin (1990), the research included interviews, a discussion group, and classroom observations. The analysis revealed that the central category of the research is the pedagogical training in music of the Xiquitsi monitors. Besides their training, the discussion addresses the sociocultural context in which these students are situated, their family environment, issues related to music education, and the context of the Xiquitsi Project. The findings suggest that the monitors' training was predominantly performance-oriented, and their monitoring experience mainly involved practical activities with minimal time allocated for reflection. Nonetheless, the monitors demonstrate a degree of critical development as they recognize the need for pedagogical training and express interest in collaboratively developing a methodology aligned with the Xiquitsi Project's identity.

**Keywords:** Music education. Music education tradition. Teacher training. Xiquitsi Project.

## Sumário

Introdução.....	11
A Trajetória Musical.....	11
O Projeto Xiquitsi.....	14
A pesquisa .....	18
Metodologia .....	19
A Teoria Fundamentada em Dados .....	19
Os procedimentos da pesquisa.....	23
Caracterização dos participantes .....	24
Entrevistas .....	26
Roda de Conversa .....	27
Observações de aulas.....	28
Examinando os dados.....	29
Analisando os Dados .....	30
Codificando as Entrevistas.....	33
Contexto Sociocultural .....	34
Colonização.....	34
Cultura moçambicana.....	35
Identidade.....	37
Questão financeira.....	38
Sonho/ meta .....	40
Ambiente Familiar .....	41
Contexto Domiciliar.....	41
Apoio familiar para a carreira.....	42
Educação Musical .....	45
Músicas moçambicanas .....	47
Influência musical .....	53

Aprendizagem musical .....	55
Experiência na monitoria .....	57
Metodologia de ensino.....	60
Ensino de instrumento .....	63
Aprendizagem por imitação .....	65
Ensino conservatorial .....	66
Educação humanizadora e Autonomia .....	69
Aprendizagem em grupo .....	73
Formação de plateia .....	74
Música na igreja.....	76
Formação .....	78
Estereótipos da profissão .....	78
Formação em música .....	80
Formação em Educação Musical.....	81
Projeto Xiquitsi .....	82
Mudança de perspectivas.....	84
Projeções para o Xiquitsi .....	86
Questão afetiva com o projeto .....	87
Sugestões para o Xiquitsi .....	88
Codificando a Roda de Conversa .....	89
Codificando as Observações de Aulas .....	95
Relacionando as categorias e teorizando .....	102
Anexo.....	114
Autorização da Associação Kulungwana .....	114

# Introdução

## A Trajetória Musical

Nascida em 1993 na cidade de Salvador, cresci no bairro do Cabula, antigo remanescente quilombola, em uma rua fundada por minha avó na Estrada das Barreiras. Sou neta de dois agricultores, de um motorista de ônibus e de uma dona de casa. Meu pai é operador em uma indústria petrolífera e minha mãe, dona de casa e recém-formada no curso de direito. Minha história com o violino começou quando eu tinha cinco ou seis anos ao assistir um programa de TV. Fiquei encantada com o instrumento por causa da beleza das formas e do som. Isso foi uma estranheza para a família por não termos referências de estudos musicais além da participação pontual de pais e tios no coral da igreja. Após alguns anos de insistência, minha tia Miria - que frequentava a Igreja Adventista - sugeriu que meus pais me matriculassem na escola de música de um Colégio Adventista em Salvador.

Comecei a estudar violino aos oito anos de idade com aulas individuais de instrumento e aulas de percepção e teoria em pequenos grupos. Minha mãe acompanhou todas as aulas por dois anos até que aos 10 anos de idade, mais crescida e autônoma, comecei a frequentar regularmente o Colégio Adventista. A participação dela foi fundamental pois estudávamos juntas e mesmo não sabendo a teoria ou nomear as notas, conhecia todas as músicas e não descansava até que meu som parecesse com o da gravação.

Em 2007, com quatorze anos de idade, fui selecionada por meio de audição para ingressar na primeira Orquestra Jovem do Programa NEOJIBA<sup>1</sup> e comecei a frequentar o Teatro Castro Alves, maior teatro de Salvador, diariamente. A rotina de ensaios era extensa e o contato com pessoas em nível técnico de instrumento mais avançado me fazia querer estudar e tocar melhor. O repertório desafiador me fez crescer muito, junto com o grupo, e logo comecei

---

<sup>1</sup> O Programa NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras e Coros Infantis da Bahia) é um Programa de ensino coletivo de música criado pelo Governo do Estado da Bahia em 2007 que tem como principal objetivo promover a integração social de crianças e jovens prioritariamente em situações de vulnerabilidade através da prática coral e instrumentos orquestrais. Atende atualmente mais de 2.000 integrantes em diversos núcleos espalhados pelo estado da Bahia. <https://www.neojiba.org/>

a entender melhor o que era o Sistema de Orquestras da Venezuela<sup>2</sup>, programa que inspirou a criação do NEOJIBA. Passei a focar os estudos no repertório orquestral. Assim era bem mais fácil praticar meu instrumento pois estava inserida em um contexto de ensino coletivo e em contato diariamente com o fazer musical. Estive na orquestra como bolsista até 2015.

Enquanto integrante do NEOJIBA, tive a oportunidade de conhecer a sede do Sistema de Orquestras da Venezuela em Caracas, ter aulas regulares de instrumento, participar de master classes e concertos com violinistas como Emmanuele Baldini, o *spalla* da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e solistas como Midori Goto (pela qual nutro profunda admiração por ser alguém que utiliza sua influência musical para incentivar jovens estudantes e promover ações sociais em escolas, hospitais, entre outros); dividi palco com artistas que nunca poderia imaginar e que nem conheceria se não participasse da orquestra, como os pianistas Lang-Lang, Martha Argerich e Maria João Pires e os cantores baianos Ivete Sangalo e Caetano Veloso. Participei de turnês pelo Brasil, Estados Unidos e alguns países da Europa.

Por causa da paixão pela orquestra decidi continuar meus estudos de música na graduação. Optei pelo curso de licenciatura apesar de não vislumbrar naquele momento uma carreira como educadora musical. No entanto, tive uma aula de samba reggae com um colega em um dos laboratórios de Educação Musical<sup>3</sup> da universidade: Nós aprendemos o ritmo, tocamos, cantamos, escrevemos na partitura de uma forma muito natural e feliz. Alguns instrumentos foram divididos entre a turma e eu fiquei com um xilofone. Me senti eufórica e pela primeira vez pude experimentar um fazer musical não mecânico e fluido; foi como se minha criança interior renascesse e percebi naquele instante que gostaria que meus futuros alunos pudessem experimentar essa sensação tão maravilhosa de vivenciar a música com essa identificação cultural, de forma divertida e plena.

---

<sup>2</sup> *El Sistema* é o Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela. É um programa social de ensino de música criado em 1975 pelo maestro José Antônio Abreu. Referência mundial em ensino coletivo, alcança atualmente mais de um milhão de integrantes em todo o país. <https://elsistema.org.ve/>

<sup>3</sup> O termo é apresentado ao longo do texto em letras maiúsculas ao tratar da área Educação Musical e em minúsculo para comunicar atividades de educação musical.

Mais tarde, enquanto instrutora do NEOJIBA, pude conduzir aulas em diversos projetos parceiros no interior da Bahia e participei de um intercâmbio na *Haute École de Musique* de Genebra e no Instituto Jaques-Dalcroze, na Suíça.

Essa experiência enquanto integrante e instrutora de um Programa de Educação Musical me permitiu além de ter uma bagagem cultural expressiva, ingressar na universidade para estudar música e verificar que é possível por meio da Educação Musical auxiliar outras pessoas no desenvolvimento de sua autonomia e conseqüentemente expandir suas perspectivas em diversas dimensões, sobretudo educacional, social e política.

Minha família além de começar a frequentar os concertos, também fez parte do NEOJIBA. Meu irmão tocou violoncelo na orquestra e hoje é designer de interiores e estudante de Licenciatura em Artes Visuais. A minha mãe foi integrante do Coro Sinfônico e retornou para a universidade, onde recentemente realizou o sonho de tornar-se bacharel em direito.

Eu pude observar essa mudança de perspectivas na minha família e em diversas famílias de colegas, também integrantes do NEOJIBA. Uma construção que passa pela ideia de pertencimento, de que podemos escolher o instrumento que queremos tocar, mesmo em cidades antes consideradas remotas para o ensino de instrumentos sinfônicos, de saber que os teatros e seus palcos são espaços que todas as pessoas têm o direito de frequentar, que independentemente de classe social, cor da pele, religião ou orientação sexual é possível nos organizar coletivamente e vivenciar experiências musicais tão significativas.

Tal como afirma Araújo (2024) é imprescindível que os projetos sociais abandonem a ideia simplista e salvacionista que permeia a mística do “poder transformador da música” para evitar que esses espaços reproduzam antigos modelos de poder e conseqüentemente, segregação. O autor afirma que é necessário que o projeto compreenda aspectos sociais e busque uma rede de outros profissionais que ofereçam suporte psicossocial a esses integrantes e suas famílias.

Assim, segundo Araújo (2024) os professores podem promover práticas musicais inclusivas a fim de auxiliar o autoconhecimento de seus alunos em relação às suas culturas e ampliar o conhecimento dos mesmos sobre outras culturas, sociedades, organizações e músicas. Com isso quebram-se ciclos de

exclusão e, ainda que o indivíduo atue em outras áreas diferentes da música, pode ser um profissional com uma visão mais ampla do mundo, da arte e da vida.

## O Projeto Xiquitsi

Depois desse período que considero tão bonito na minha vida - a participação na Orquestra Juvenil do NEOJIBA -, estando um pouco mais experiente enquanto professora de iniciação em cordas friccionadas, no ano de 2018 tive a oportunidade de conhecer o Projeto Social Xiquitsi<sup>4</sup> em Moçambique.

Levando o nome de um instrumento tradicional do país, o Xiquitsi é um projeto social criado em 2013 pela oboísta moçambicana Kika Materula com o objetivo de promover a integração social de crianças e jovens moçambicanos por meio da prática musical coletiva.

A inspiração para o Projeto Xiquitsi surgiu do encontro de sua fundadora com o Sistema de Orquestras da Venezuela e o trabalho junto ao Programa NEOJIBA no Brasil. O Xiquitsi conta com aproximadamente 200 integrantes, com idade entre seis e vinte e cinco anos. Anualmente são feitas audições para novos integrantes e as turmas estão distribuídas em classes de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), clarineta, coro, ateliê escola de lutheria e percussão moçambicana.

Com a escassez de professores de instrumento de orquestra em Moçambique, o Projeto convida músicos estrangeiros para atuar em suas atividades. Assim, fui convidada para um intercâmbio de três meses no Xiquitsi por conta da experiência e pelos resultados do trabalho desenvolvido junto aos alunos iniciantes no NEOJIBA.

Durante o intercâmbio estive responsável por uma turma de iniciação em cordas friccionadas aplicando os conhecimentos e ferramentas desenvolvidos na universidade e no NEOJIBA. Me permiti uma imersão também na vasta cultura musical moçambicana e adaptei algumas canções tradicionais às minhas práticas em sala de aula. Uma experiência afetiva importante, visto que, se para

---

<sup>4</sup> Xiquitsi é o nome de um instrumento musical tradicional de Moçambique. Trata-se de uma caixa feita de palha de caniço, com sementes ou pedrinhas dentro, que se toca balançando com a ponta dos dedos, com uma acentuação característica da música moçambicana feita com os polegares.

alguns alunos aquele repertório era tão conhecido, para outros era uma descoberta, um encontro com a língua falada por seus avós, pais e com a musicalidade local. Além disso, mantive os monitores do Xiquitsi sempre por perto, mostrando o passo-a-passo que aplico e proporcionando oficinas de monitoria na tentativa de implantar um plano de trabalho para a orquestra experimental. Fiquei encantada especialmente com a boa recepção e por saber que a minha experiência poderia ajudar um projeto que possui um impacto considerável em todo o país, especialmente, por conta do caráter social e do objetivo de formar a primeira orquestra sinfônica de Moçambique.

Depois do trimestre no Xiquitsi retornei a Salvador e continuei no NEOJIBA trabalhando em diversos Núcleos. Em 2020 fiz planos de ficar por um ano letivo no Xiquitsi e até me mudei para Moçambique. Todavia o período de isolamento causado pela pandemia de Covid-19<sup>5</sup> e obrigou a voltar ao Brasil após dois meses de atividades. Passei a trabalhar remotamente no NEOJIBA e no Xiquitsi, durante esse período, e em 2022 retornei à Moçambique como professora do Xiquitsi em tempo integral.

Atualmente o Projeto tem sua sede nas dependências do Cine Teatro Scala em Maputo e conta com três salas de aula no piso superior, além de uma sala atrás do palco e três pequenas salas de estudo para as atividades das orquestras, coro e percussão. Conta também com espaços fixos para o ateliê de luteria, biblioteca/ arquivo e sala de administração.

Por conta da visibilidade alcançada pelo Xiquitsi, pela relevância social, educacional e pelo objetivo de implantar a primeira orquestra sinfônica do país, em 2020, sua criadora, a profa. Kika Materula assumiu o cargo de Ministra da Cultura e Turismo de Moçambique.

Os grupos orquestrais são sempre coordenados por um professor, atualmente todos estrangeiros, que organizam os horários de ensaios, repertório e planos de trabalho em consonância com a coordenação do projeto. Contamos com três turmas descritas a seguir:

---

<sup>5</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. a OMS estima que até julho de 2024, 775.643.495 casos foram confirmados em 231 países e territórios, com 7.051.600 mortes atribuídas à doença, tornando-se a quinta mais mortal já registrada.

A Orquestra experimental, coordenada em 2023 por mim, formada por 63 alunos iniciantes que são admitidos anualmente via audição e têm idades entre seis e vinte anos. As aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino durante a semana e contamos com um ensaio com todos os alunos aos sábados. Os alunos são orientados a participar de pelo menos três encontros semanais. Nessa orquestra, o objetivo é aprender a fazer música em grupo além de se familiarizar com os instrumentos e posteriormente, a leitura com partitura convencional;

Na Orquestra Infantil, formada em 2023 por vinte integrantes e coordenada por um professor argentino contrabaixista e multi-instrumentista, os integrantes têm de 12 a 20 anos. Ela tem um regime de atividades similar à Orquestra Experimental e os participantes precisam demonstrar alguma autonomia técnica no instrumento além de um certo conhecimento de teoria musical, pois o repertório conta com partituras de músicas moçambicanas e de diversas outras origens. Os alunos da orquestra infantil têm aulas individuais semanalmente com professores ou monitores;

A Orquestra Juvenil é coordenada por uma professora japonesa, violinista e violista. O grupo contava com 25 integrantes em 2023 com ensaios às terças e quintas à noite e no sábado pela manhã. Os integrantes, entre 13 e 33 anos demonstram mais experiência técnica no instrumento e leitura em partitura convencional. Seus integrantes contam com aulas regulares com os professores e o repertório do grupo inclui músicas moçambicanas, repertório canônico orquestral, entre outros.

Vale ressaltar que a movimentação dos integrantes entre os grupos orquestrais é feita mediante avaliação consensual entre os professores e repetidas vezes os integrantes da Orquestra Infantil passam por um período de adaptação para integrarem efetivamente a Orquestra Juvenil.

No Xiquitsi contamos com uma equipe de monitores – todos integrantes da Orquestra Juvenil - três monitores de violino e viola, dois de violoncelo e dois de contrabaixo, em Maputo. Além dos quatro monitores que estão deslocados trabalhando na extensão do projeto, que se chama Cantate, nas províncias de Nampula, que está a 2.082,3 km ao norte, e Cabo Delgado a 2.484,8 km, também ao norte da Capital, Maputo. O Cantate é gerido pela mesma instituição

que o Xiquitisi - a Associação Kulungwana<sup>6</sup> - e está nas cidades de Nampula com um monitor para violino e viola e outro para contrabaixo e violoncelo e na cidade de Pemba com uma monitora de violino e viola e um de violoncelo e contrabaixo.

Os monitores lideram os ensaios de naipe da orquestra infantil, dão aulas individuais e auxiliam os estudos dos colegas iniciantes. Nas províncias do norte atuam sozinhos em todas as aulas e ensaios. Além disso, continuam acompanhados individualmente pelos professores com aulas de instrumento.

No cenário atual, muitos dos alunos que iniciei no instrumento estão na orquestra infantil e alguns já participam da orquestra juvenil, o grupo orquestral mais experiente do projeto. Sobre seu desempenho pedagógico, percebi que não houve uma continuidade das propostas sugeridas em 2018 e que grande parte do processo iniciado por mim se perdeu. Por exemplo: A aproximação com as expressões culturais moçambicanas nas aulas, a construção de um plano de trabalho, o cuidado com a postura corporal, a busca por uma melhor qualidade sonora do instrumento e o ouvido ensinado para estar sempre atento.

Apesar de um amadurecimento notório e melhor clareza de objetivos, como observei nos grupos jovens do NEOJIBA, no projeto moçambicano os alunos ficam tão preocupados com a execução do que está escrito na partitura que esquecem até de ouvir o som que produzem e do “fazer” musical.

Essa situação reflete nas atividades lideradas por esses monitores que, no geral, estão focadas nas partituras orquestrais com muitas repetições e sem um objetivo musical específico, frequentemente passando apenas pela execução de notas e ritmos corretos. Em minhas observações, percebo que os monitores não se inquietam com o estudo mecânico da música, assim como, com a reprodução dos processos de ensino rígidos, voltados para a instrução técnica do instrumento e sem uma reflexão sobre uma Educação Musical com a identidade moçambicana ou o nosso papel de educadores musicais dentro de um projeto social.

---

<sup>6</sup> <http://www.kulungwana.org.mz>

## A pesquisa

A pesquisa foi encaminhada para compreender as concepções de Educação Musical dos monitores, bem como sua relação com as músicas de seu país estando em um ambiente de ensino e aprendizagem de instrumentos orquestrais.

Me preocupo com a formação e com o futuro desses profissionais da música em Moçambique, no compromisso de formação musical das novas gerações. Reflito sempre sobre o meu papel enquanto professora, que estuda a Educação Musical na contemporaneidade, na minha responsabilidade de escolher o repertório, nas formas de propor atividades e colaborar com os alunos iniciantes do projeto. Minhas observações me levaram a considerar a hipótese que os monitores do projeto entendem a musicalidade moçambicana subordinada em relação à música de concerto.

Ao estudar a obra do professor de música Nigeriano Meki Nzewi, Beatriz de Souza Bessa concluiu que

As artes musicais africanas expressam um caráter genuinamente africano de pensar o grupo comunitário antes mesmo do indivíduo, sendo a expressão do holístico que unifica todos os homens de uma comunidade em um só organismo coletivo. A motivação da performance é mais objetiva do que subjetiva. Isso significa que o seu valor encontra-se extrínseco a si mesma e não intrínseco à sua representação artística. O que importa são os efeitos de dada performance em seu contexto público. Portanto, arte, na África, é voltada para o serviço público; e o componente estético é vivenciado e expresso interativamente. (Bessa, 2022, p. 65).

Por isso, conhecer e refletir sobre o pensamento desses monitores a respeito da Educação Musical me pareceu um primeiro passo para cooperar com eles em seu caminho para a emancipação do ensino músico educacional técnico e pouco reflexivo. Uma compreensão de um sistema de ensino visando a identidade do público-alvo do Projeto Xiquitsi pode ser uma consequência do olhar específico desta pesquisa para a forma de pensar dos monitores sobre a educação e o conhecimento musical.

## Metodologia

Esta investigação se desenvolve a partir da abordagem qualitativa baseada na Teoria Fundamentada. A pesquisa qualitativa segundo Bresler (2007) é um termo que abrange diversas estratégias de pesquisa como a descrição do contexto de pessoas e eventos, observação com pouca intervenção do pesquisador, interpretação gerada por perspectivas múltiplas de questões relacionadas aos participantes e ao pesquisador. Bresler ressalta que embora seja uma abordagem relativamente nova, a pesquisa qualitativa é adotada frequentemente, no contexto educacional pois considera o tempo e o contexto do fenômeno e não apenas um conjunto de regras gerais, sendo o investigador “inevitavelmente uma parte da realidade que estuda” (Bresler, 2007, p. 8).

### A Teoria Fundamentada em Dados

A Teoria Fundamentada ou Grounded Theory, segundo Creswell (2014) pretende gerar ou descobrir uma teoria/explicação de um processo, ação ou interação alicerçados em dados de campo. *Grounded* no inglês pode significar enraizado, alicerçado, ancorado. Na Teoria Fundamentada, o pesquisador identifica uma situação ou fenômeno e se mune de anotações decorrentes de entrevistas, conversas ou observação para refletir e compreender o fenômeno estudado desenvolvendo então a teoria ou série de teorias que geram o fenômeno.

Gasque (2007) destaca que a Teoria Fundamentada foi concebida por Glaser e Strauss ao publicarem o livro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), com a intenção de aproximar a teoria da pesquisa empírica proporcionando a ela uma base lógica, propor padrões e procedimentos mais adequados para a descoberta da teoria e validar a pesquisa qualitativa para gerar teorias. Assim, a Teoria Fundamentada favorece pesquisas de natureza exploratória e sua utilização é plausível quando deseja-se gerar uma teoria; explicar um processo, ação ou interação; pretende-se utilizar um procedimento sistematizado e/ou em uma pesquisa orientada para os dados.

Em geral, essas abordagens podem ser sintetizadas em três posturas referentes à forma de compreensão do objeto de estudo e foco metodológico: a tradição do interacionismo simbólico, que estuda os significados atribuídos às atividades e ambientes pelos indivíduos; a etnometodologia, que trata da elaboração das realidades sociais; e as posturas estruturalistas ou psicanalíticas, que partem de processos do inconsciente psicológico ou social. (Gasque, 2007, p. 84).

Gasque ressalta que embora grande parte dos pesquisadores considerem a Teoria Fundamentada como qualitativa, essa é uma metodologia geral que depende das circunstâncias de pesquisa, dos interesses e treinamento do pesquisador e dos tipos de materiais necessários para a teoria. Citando seus fundadores a autora destaca que “toda forma de dados é útil tanto para a verificação quanto para a geração de teorias, qualquer que seja a ênfase” (Glaser; Strauss, 1967, apud Gasque, 2007, p. 17-18). De acordo com a autora, a metodologia tem reunido uma adesão mais significativa em pesquisas brasileiras a partir dos anos 2000.

Analisando as bases filosóficas da Teoria Fundamentada, Gasque descreve as duas linhas de pensamento: a estatística positivista de Glaser, que buscando inovação nos métodos qualitativos utilizou o método de análise estatística para conceber a Teoria Fundamentada e o interacionismo simbólico de Strauss, ligado à pesquisa qualitativa e influenciado pelo interacionismo e pragmatismo. Assim, Gasque afirma que:

Na Teoria Fundamentada, os conceitos emergentes dos dados empíricos são blocos fundamentais da construção da teoria, cujo foco se centra na descoberta por meio de uma metodologia flexível e, ao mesmo tempo, conforme afirmam Strauss e Corbin (1990), significativa, generalizável, reproduzível, precisa, rigorosa e verificável, critérios necessários a uma 'boa' pesquisa. (Gasque, 2007, p. 90).

Para Tarozzi (2011) a Teoria Fundamentada em Dados possui características importantes que a distinguem das demais metodologias: se propõe a gerar uma teoria racional, densa, articulada e sistemática que emerge dos dados explorando um processo e não apenas um fenômeno estático. Os dados são analisados a partir de sua recolha e reanalisados com frequência,

pois a reflexão analítica é feita constantemente e serve de guia para as categorias de códigos que surgem da análise constante desses dados. Assim, a codificação é construída e enraizada na conceituação dos dados empíricos.

Confrontam-se constantemente dados entre si, etiquetas geradas pela primeira codificação, eventos diferentes observados, categorias (entre si e com os dados), propriedades das categorias. O confronto entre elementos diferentes e distantes é o que prepara o terreno para a intuição, verdadeiro motor para a construção da teoria, e indica o mecanismo da metáfora o qual, ligando entre si conceitos distantes, produz inferências e gera novos conhecimentos em um plano conceitual mais elevado. A constante comparação convida a apresentar constantemente perguntas aos dados, nos vários níveis de análise, e essas perguntas, que buscam nexos entre dados e conceitos, favorecem o progresso da compreensão conceitual dos fenômenos estudados. (Tarozzi, 2011, p. 25).

Essa pesquisa, portanto, se propõe a compreender as concepções dos monitores do Projeto Xiquitsi a partir de entrevistas, observações de aulas e uma roda de conversas. Sugerindo teorias seguindo o método indicado por Strauss e Corbin (Gasque, 2007; Tarozzi 2011) pois é aplicada à uma área restrita de investigação. O aporte teórico foi construído durante todo o processo da investigação e a análise dos dados consiste em uma codificação em três etapas:

A codificação Aberta, onde os dados são transcritos, examinados, comparados e categorizados em códigos e categorias;

A codificação axial, que propõe um confronto entre as categorias a fim de encontrar um fio condutor entre elas, uma relação de causa e consequência ou uma relação hierárquica;

E a codificação seletiva, que se propõe a encontrar a categoria central, um ponto de intercessão entre todas as categorias. A categoria central é parte importante para a construção da teoria ou série de teorias.

Na Educação Musical, segundo Souza e Bellochio (2019), para desenvolver uma Teoria Fundamentada, o pesquisador deve ter um embasamento teórico, experiência e conhecimentos prévios acerca do assunto

investigado e o aporte teórico deve ser construído no processo de análise dos dados a fim de que as teorias surjam a partir dos dados investigados.

Dessa forma, após uma análise inicial, a pesquisa que pode começar com um objetivo geral amplo, tem a possibilidade de uma reformulação de problema de pesquisa e assimilação de novos aportes teóricos que se relacionem com a premissa inicial. Souza e Bellocchio encontram apenas cinco dissertações e seis teses publicados entre os anos de 2009 e 2018 na área de Educação Musical ou de alguma forma relacionadas a ela que utilizam instrumentos da teoria fundamentada ou que realizaram uma teoria fundamentada integralmente.

As autoras destacam a dificuldade de implementação de uma Teoria Fundamentada em pesquisas de mestrado por conta de seu caráter de imersão densa nos dados e curto período de duração do curso. Aspecto desafiador dessa investigação, sobretudo pela minha falta de experiência em pesquisa e com a metodologia proposta além da grande quantidade de dados gerados. Desse modo, precisei dispor de muito tempo para compreender os caminhos metodológicos e busquei exemplos de investigações em outras áreas por conta da escassez de investigações com base na Teoria Fundamentada na Educação Musical.

Apesar dos desafios, as autoras indicam que a Teoria Fundamentada “pode contribuir para a produção de conhecimentos e de teorias que emergjam das relações que as pessoas criam e estabelecem com a(s) música(s), fazendo emergir processos sociais e psicológicos” (Souza e Bellocchio, 2019, p. 12). Assim, a Teoria Fundamentada, que também pode ser usada parcialmente como ferramenta de codificação completando outras abordagens, se mostra uma alternativa para a produção de estudos relevantes na área da música e da Educação Musical.

No caso da presente pesquisa, averigui quais as concepções de Educação Musical dos monitores do Projeto Xiquitsi e como se estabelece sua relação com as músicas Moçambicanas estando em um ambiente de ensino e aprendizagem de instrumentos orquestrais.

## Os procedimentos da pesquisa

De acordo com Gasque (2007) e Tarozzi (2011), na Teoria Fundamentada a pesquisa inclui a amostragem teórica, a codificação e a redação das teorias.

A amostragem teórica, onde o pesquisador deve estar atento para o novo e o inesperado, estando ciente que só compreenderá a relevância dos conceitos ao longo do processo de pesquisa.

A codificação dos dados coletados tem como objetivos desenvolver a teoria decidindo quais e como os dados coletados são explorados, munir os pesquisadores de ferramentas analíticas consistentes, auxiliar os pesquisadores a lidarem com suas ideias pré-concebidas e as ideias desenvolvidas durante a pesquisa e promover uma fundamentação consistente. A codificação seguiu as etapas aberta (examinar, comparar, conceituar, categorizar), axial (relacionar as categorias) e seletiva (elaborar a categoria central, onde as demais categorias estejam relacionadas).

Strauss e Corbin (1990) esclarecem que a categoria central não precisa ser necessariamente um processo psicossocial básico. O critério para escolha da categoria central relaciona-se ao ajuste e descrição do fenômeno, de tal forma que esse seja suficientemente amplo para englobar e relacionar as categorias subsidiárias às outras categorias como na metáfora: a categoria central deve ser o sol se relacionando sistematicamente com os planetas. (Gasque, 2014, p. 100-101).

E, finalmente, a redação das teorias como a última etapa metodológica. Auxiliada pelos instrumentos analíticos: Matriz condicional, que relaciona os grupos de códigos organizados na análise aberta durante a análise axial, além dos memorandos (que podem ser reflexões, resumos, entre outros) e diagramas.

Nesta pesquisa, o aporte teórico foi parte fundamental para desenvolvimento da dissertação e pela natureza da investigação, se desenvolve ao longo da análise dos dados e reflexões, assim como, a reflexão efetuada a partir das entrevistas individuais, e, posteriormente, das observações de aulas e roda de conversa com o grupo de monitores de cordas friccionadas do Projeto Xiquitsi. A experiência docente da pesquisadora também foi levada em conta para o desenvolvimento da investigação.

Inicialmente, a busca bibliográfica foi por autores que discutem sobre projetos sociais em música e a atuação dos professores, ensino coletivo de cordas friccionadas e Educação Musical na contemporaneidade. Na medida em que fui me aproximando do campo, outros temas emergiram como a Educação Musical em países que foram colonizados, currículo e a contextualização da cena musical e de Educação Musical em Moçambique.

O aporte teórico é composto por artigos, livros, dissertações e teses de doutorado. A escolha pretendia priorizar publicações escritas a partir de 2018, a fim de contemplar uma visão mais atual sobre as discussões em Educação Musical. No entanto algumas exceções foram consideradas, como os textos de Paulo Freire (1996, 1999), Carlos Kater (2004), Maura Penna (2012) e Jusamara Souza (2014) pois avalio esses autores como referências para a Pedagogia e Educação Musical no Brasil e os textos pertinentes, mesmo sendo escritos anteriormente à época proposta.

Os escritos de Antônio Bispo dos Santos (2015) dialogam com os escritos de Silva (2021), Queiroz (2020), Souza (2019) e Silambo (2018). Já o texto de Oliveira Pinto (2001) agrega informações importantes sobre a música e Educação Musical afro-brasileira, assim como Uthui (2016) que adiciona informações importantes sobre o ensino de música em Moçambique.

A coleta de dados envolveu onze entrevistas, uma roda de conversa e quatro observações de aulas. Todas gravadas em vídeo e transcritas dando origem a 16 documentos com um total de 173 páginas, além dos resumos e reflexões, documentos que compõem os memorandos da investigação. O grupo pesquisado é formado pelos monitores de cordas do projeto, jovens músicos com idades entre 14 e 33 anos que aceitaram participar da pesquisa. O convite foi feito pessoalmente aos monitores e em um momento posterior, por meio de e-mail com todas as informações para o colaborador se sentir à vontade para participar.

## Caracterização dos participantes

A equipe formada pelos monitores do Xiquitsi no ano de 2023 possui apenas 11 membros. Para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, informações como gênero, idade e instrumento que tocam foram

omitidas. Eles são identificados no texto com nomes de países do continente africano. Seus nomes fictícios aparecem ao longo do texto como Malawi, Gana, Madagascar, Guiné, Burundi, Quênia, Benin, Botswana, Marrocos, Lesoto e Eswatini. Devido a ampla faixa etária, diferença entre funções e tempo de experiência, podemos considerar o grupo em diferentes categorias da seguinte forma:

#### Professores assistentes

Esse grupo tem mais experiência com a monitoria no Xiquitsi, por conta disso, foram os primeiros a atuar nas províncias de Nampula e Cabo Delgado implantando nas províncias do norte o Projeto Cantate. Agora estão de volta em Maputo e lideram aulas individuais, coletivas e ensaios em todos os grupos orquestrais.

#### Monitores do Projeto Cantate

Durante a pesquisa atuaram nas Províncias de Nampula ou Cabo Delgado dando continuidade ao trabalho realizado pelos colegas. Já possuíam experiência de monitoria em Maputo e apesar de manter contato com os professores do Xiquitsi, desenvolvem com bastante autonomia as atividades pedagógicas no Projeto Cantate.

#### Monitores em Maputo

Com uma carga horária mais reduzida, geralmente por estar em regime de estudos universitários, os monitores distribuem suas atividades entre aulas individuais ou em grupo com as orquestras experimental e infantil.

#### Monitor assistente

Eswatini é um caso especial por se destacar enquanto instrumentista, embora ainda não tenha concluído os estudos escolares. Suas atribuições são auxiliar as atividades dos professores e acompanhar os estudos de alguns colegas mais inexperientes no instrumento.

## Entrevistas

A entrevista segundo Batista, Matos e Nascimento (2017) é uma técnica de coleta de dados de caráter qualitativo onde o pesquisador entra em contato direto com o entrevistado em uma conversa dirigida com o objetivo de obter informações que o auxiliem.

A entrevista pode assumir diversos formatos. Entre eles o formato estruturado, onde o pesquisador segue um roteiro com rigor, o formato semiestruturado, que possui perguntas formuladas previamente, mas também deixa espaço para o pesquisador inserir perguntas espontaneamente durante a conversa ou ainda a entrevista narrativa que, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), tem como principal característica, a exploração de relatos com a menor interferência possível do pesquisador. Nesta pesquisa utilizei as entrevistas semiestruturadas com os monitores, que foram convidados a participar do processo.

Após o aceite verbal, cada monitor recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá através da Plataforma Brasil sob parecer de número 6.065.950 em 17 de maio de 2023.

As datas e horários das entrevistas presenciais foram marcados de acordo com a disponibilidade de todos os 11 participantes, pois concordaram em colaborar comigo na empreitada investigativa. As entrevistas tiveram duração variando entre doze minutos e uma hora e foram realizadas entre 04 de julho de 2023 e 28 de novembro de 2023.

Os participantes Guiné, Burundi e Quênia realizaram a entrevista de forma online pois estavam em outras províncias. Benin, embora também desenvolvesse suas atividades fora de Maputo, remarcou sua entrevista e, por isso, pôde realizá-la presencialmente.

Todos os monitores se mostraram dispostos a colaborar com as entrevistas embora alguns pareciam mais tímidos e na medida que os encontros aconteciam, eu compreendia melhor o contexto e conseguia encaminhar a entrevista para que respondessem as perguntas de maneira mais confortável e expondo suas ideias de forma mais organizada. Apenas um monitor precisou remarcar a entrevista diversas vezes por conta de imprevistos.

As entrevistas semiestruturadas seguiram o roteiro abaixo:

1. Fale sobre a sua experiência com a música desde a infância.
2. Em relação às músicas moçambicanas, você tem uma vivência mais próxima?
3. Conte sobre sua entrada no Projeto Xiquitsi.
4. Para você, como se dá a educação musical?
5. Como tem sido sua experiência enquanto integrante e monitor do Xiquitsi?
6. Fale sobre as expectativas da sua família em relação à sua atividade de monitor.
7. Como você concebe o aprendizado dos seus alunos dentro do ambiente orquestral?
8. Como você imagina o Xiquitsi no futuro?
9. Você espera ainda estar no Xiquitsi? Como?

## Roda de Conversa

Após a etapa de transcrição das entrevistas - materialização do procedimento em texto escrito -, fiz a primeira interpretação analítica visando elaborar um rol de temas para discussão conjunta na roda de conversa. As rodas de conversa são uma ferramenta metodológica de reflexão conjunta e confronto de ideias onde todos os participantes do grupo têm a oportunidade de opinar e escutar a opinião dos demais participantes a cerca de um determinado assunto, possibilitando assim, a construção do conhecimento daquele grupo.

Segundo Afonso e Abade (2008) a roda de conversa é uma metodologia participativa que promove uma reflexão coletiva sobre o tema abordado. Ainda segundo os autores, a roda de conversa é uma forma de sensibilizar o grupo e convidá-lo a pensar no tema proposto e construir conhecimento a partir do cotidiano do grupo em questão.

A roda de conversa aconteceu no dia 13 de novembro de 2023 com a presença de Gana, Madagascar, Quênia, Botswana, Marrocos, Lesoto e Eswatini. Guiné e Benin participaram de forma remota e embora eu tenha

recebido a confirmação de participação de todos os colaboradores, Malawi e Burundi justificaram suas ausências por questões de saúde.

O roteiro planejado para a roda de conversa adotou as seguintes questões norteadoras:

1. Como tem sido construída a sua Educação Musical até aqui?
2. Para vocês como seria o ideal do Projeto?
3. Vocês mudariam algo no encaminhamento pedagógico das suas atividades dentro do projeto?

## Observações de aulas

As Observações de aulas lideradas pelos monitores colaboradores são também parte importante do processo. Segundo Lessa de Oliveira (2010) o pesquisador pode assumir uma postura de participante como observador - obtendo previamente o consentimento da comunidade a ser observada - participando das atividades cotidianas a fim de colher material para análise estabelecendo também um vínculo de confiança com o grupo.

Nesse caso, com o consentimento dos monitores e da direção da Associação Kulungwana (Anexo), responsável pelo Projeto Xiquitsi, observei as aulas lideradas pelos monitores com a intenção de deduzir objetivo(s), conteúdo(s), metodologia, recursos didáticos e as formas de avaliação de aprendizagem utilizados. Durante a pesquisa seis monitores atuavam em atividades de monitoria em Maputo. A ideia inicial era observar as aulas de todos os participantes da pesquisa, contudo durante o período da investigação, não tive oportunidade de estar nas outras províncias por conta das atividades que desenvolvia na capital.

As observações aconteceram na semana de 13 à 17 de novembro de 2023 nas classes dos monitores atuantes na cidade, exceto as de dois monitores que se afastaram do processo da pesquisa pois um conseguiu uma vaga de estágio em sua outra área de atuação, deixando as atividades de monitoria, e o outro não sinalizou de forma nítida qual aula poderia ser observada. Foram

observados um ensaio da orquestra infantil, uma aula de instrumento em grupo e duas aulas individuais de instrumento.

## Examinando os dados

A análise seguiu o modelo proposto pelos teóricos Strauss e Corbin e descrito por Tarozzi (2011) visto que dentre as três possibilidades de encaminhamentos dentro da Teoria Fundamentada, Strauss e Corbin apontam para uma área restrita de investigação, no caso deste trabalho, o grupo de monitores de cordas do Projeto Xiquitsi em Moçambique e para a construção de um referencial teórico durante toda a análise. Este tópico é explorado no próximo capítulo.

## Analisando os Dados

Conforme aponta Chinguai (2021), a Educação Musical está desaparecendo na educação básica moçambicana por conta das diversas mudanças no currículo nacional, atualmente integrando seus conteúdos em outras disciplinas e sem a promoção de uma formação adequada para os professores. Dessa forma, o autor destaca a necessidade urgente da realização de mais estudos em Educação Musical para amenizar o quadro atual de marginalização da área e uma eminente extinção da disciplina de música nas escolas públicas em Moçambique.

Das pesquisas feitas até aqui, tanto nos estudos sobre os currículos nacionais, como nos dispositivos legislativos e planos curriculares, é possível (pre)ver o fim da disciplina de Educação Musical em Moçambique. Ainda que prevaleça em competências integradas em outras disciplinas, não será por isso que se afirmaria haver ensino de Música nas escolas públicas do país. E isto denuncia, claramente, ao que em jeito de resposta “preliminar” à pergunta de partida chamaríamos de – ausência da Educação Musical propriamente dita na agenda político-educacional de Moçambique. (Chinguai, 2021, p.12).

A pesquisa buscou compreender quais as concepções dos monitores do Projeto Xiquitsi sobre educação musical. O entendimento inicial desta autora, uma professora brasileira, portanto estrangeira, supunha haver um pensamento de subalternização dos saberes e modos de fazer musicais moçambicanos, por parte dos monitores, ao liderarem suas atividades de forma técnica, aparentando fazê-las sem reflexão e adequação de metodologia e repertório. Neste caminho iniciei a pesquisa escolhendo a Teoria Fundamentada em dados por tentar obter uma visão mais próxima da realidade dos pensamentos moçambicanos, com o rigor científico que entendi ser necessário.

A análise seguiu o modelo proposto pelos teóricos Strauss e Corbin descrito por Tarozzi (2011) para a Teoria Fundamentada a fim de desenvolver uma série de teorias que emergiram dos dados a partir de uma codificação em três etapas: Aberta, Axial e Seletiva.

Tarozzi também propõe que o pesquisador utilize, ainda que com cautela para não comprometer os dados, programas que auxiliem na organização e

categorização dos arquivos, códigos e memorandos. Assim, o Atlas.TI<sup>7</sup>, um dos programas citados pelo autor, foi escolhido para me ajudar no desenvolvimento desta pesquisa.



Figura 1: interface do Software Atlas.TI.  
Fonte: Print de tela adaptado pela autora

Ao final da codificação foram analisados 16 documentos distribuídos em onze entrevistas, quatro observações de aulas e uma roda de conversas, transcritos em 173 páginas que deram origem a 29 códigos encontrados em 364 fragmentos de texto e agrupados em cinco categorias: Educação Musical, Contexto Sociocultural, Ambiente Familiar, Formação e Projeto Xiquitsi. Além disso, os memorandos, que nesse caso são majoritariamente resumos e reflexões foram fundamentais para a organização do texto.

Os códigos encontrados são os assuntos identificados nas transcrições. Cada código descoberto resultava em uma revisão dos documentos já analisados a fim de encontrá-lo em novas ocorrências. O uso do Software foi fundamental para manter todo esse volume de informações organizado.

A Teoria Fundamentada (Glaser, 2007; Tarozzi, 2011; Souza e Bellocchio, 2019) propõe a formulação teórica fortemente enraizada na análise dos dados

<sup>7</sup> Software de Análise de dados criado por Thomas Muhr, na Alemanha, que tem sido utilizado por diversas áreas do conhecimento. Mais informações em <https://atlasti.com/pt>

coletados a partir de uma codificação que classifica, compara e categoriza esses dados. Nesta investigação a codificação segue as três etapas propostas por Strauss e Corbin: Aberta, Axial e Seletiva conforme demonstram Glaser (2007) e Tarozzi (2011).

Para Tarozzi (2011, p. 154) “a amostragem teórica é o instrumento analítico, típico da GT, que permite escolher os casos até sua completa saturação teórica”. No caso da presente pesquisa, a saturação da amostragem teórica se deu pois foi possível incluir todos os monitores do projeto. A codificação aberta das entrevistas envolveu a apreciação das suas gravações bem como as transcrições que deram origem à onze documentos de texto. Tarozzi diz que:

Em síntese, nessa fase, e somente nessa, o convite é o de ficar muito aderente aos dados e explorar todas as possibilidades teóricas que provêm dos mesmos. Por isto, a codificação inicial é caracterizada por uma aderência meticulosa às palavras usadas pelos participantes e aos textos, assim como foram coletados. (Tarozzi, 2011, p. 125).

Em diversos momentos foi possível identificar mais de um código no mesmo fragmento de texto como pode-se observar no canto direito da figura a seguir:

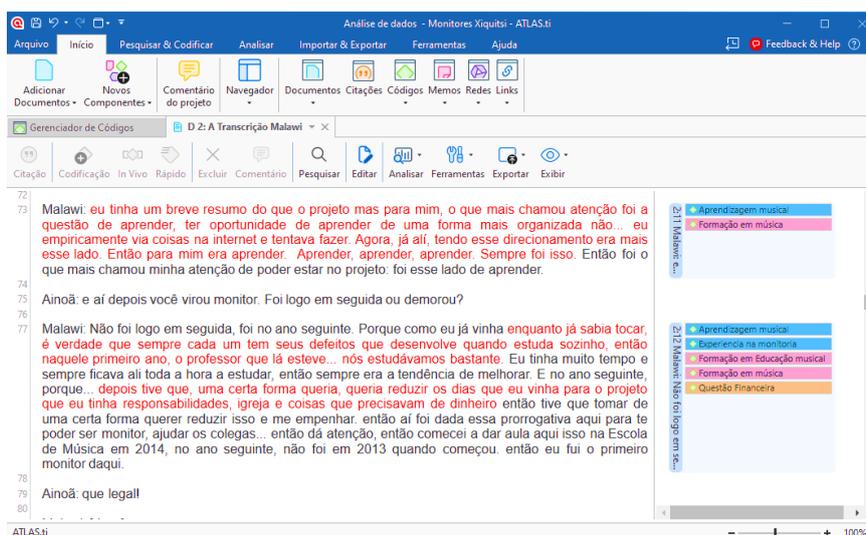


Figura 2: Fragmento da entrevista de Malawi codificada no Software Atlas.TI. Fonte: Print da tela do Software adaptado pela autora.

## Codificando as Entrevistas

As entrevistas forneceram o maior volume de dados para a construção desse trabalho. A análise aberta é apresentada abaixo com os códigos já organizados em categorias. Após a codificação aberta de todas as entrevistas, foram encontrados 27 códigos – que são os assuntos identificados nas transcrições - demonstrados abaixo:

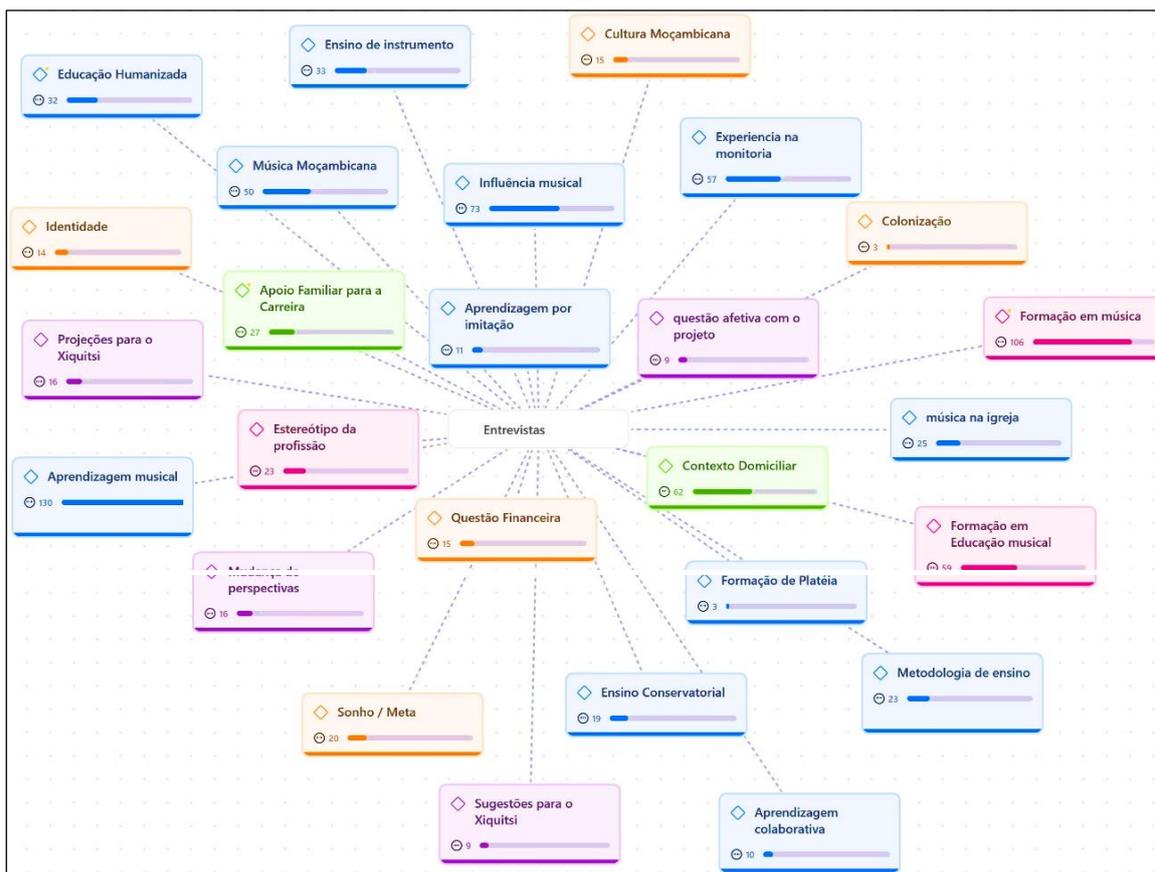


Figura 3: Rede de Códigos identificados nas entrevistas.

Fonte: Print de tela do Software ATLAS.ti adaptado pela autora.

Inicialmente alguns códigos foram dispostos em mais de um grupo como é o caso do código “Formação em Música” que poderia estar nos grupos “Educação Musical” e “Formação”. Embora ainda julgue esse arranjo possível, optei por distribuir os códigos sem coocorrências a fim de simplificar a descrição. As cinco categorias identificadas por cores na figura, são: Contexto Sociocultural (laranja), Ambiente Familiar (verde), Educação Musical (azul), Formação (rosa) e Projeto Xiquitsi (lilás).

## Contexto Sociocultural

Nesse grupo os monitores, que são cognominados com nomes de países africanos, revelam questões políticas em que estão inseridos. Ele trata da relação dos monitores com o contexto e contempla os seguintes códigos: Colonização, Cultura Moçambicana, Identidade, Questão Financeira e Sonhos/Metas dos monitores.

A construção da República de Moçambique tem uma história marcada pelas violências do colonialismo que teve oficialmente seu fim em 1975, pela guerra civil que perdurou de 1977 a 1992 e conseqüentemente, o grande fluxo migratório de moçambicanos dentro e fora do país. Esse cenário influencia diretamente as expressões musicais moçambicanas.

Um panorama histórico mesclado com experiências pessoais, escrito por José Luís Cabaço (2009), revela um Moçambique que se inicia para os colonizadores a partir de uma generalização de sua população, classificando-os como não civilizados, impondo normas e condutas que beneficiavam apenas o colono. A repressão sofrida pelos povos moçambicanos resultou num forte movimento de união nacional, onde a luta armada foi a única forma de sobrevivência. Moçambique ainda vive as marcas da luta que trouxe a independência tardia (1975) e da guerra civil nos anos posteriores - que deixou milhares de vítimas - e das divergências violentas entre os principais partidos políticos.

## Colonização

Apenas Quênia e Madagascar falam sobre esse tema de forma aberta. Enquanto Madagascar fala dos impactos de não ter acesso às línguas maternas e conseqüentemente perder o contato com a base de sua cultura. Quênia afirma lutar contra um pensamento colonialista que o bloqueia de se aproximar das práticas culturais ao seu entorno.

Sim, se eu tivesse, como é que às vezes eu acho que não tinha como fazer, porque já é como se tivesse uma colonização em mim, na minha mente, terei que desbloquear muita coisa, ter que investigar, procurar zonas suburbanas, porque é lá onde tem a raiz. Sim. [...] eu acho que tem nas nossas cabeças, falo por nós africanos, temos muito disso. Eu não critico, mas é uma realidade. Nós sempre queremos ir para fora. Sendo que nós

deveremos permanecer aqui, não definitivamente ir e voltar ao normal. Conhecer novos *hits*, permanecer aqui e inovar, procurar modificar este ambiente. Eu acho que nós já fomos imputados [a] uma certa mentalidade: temos que ir para fora e adquirir os hábitos dos europeus. Por exemplo, todos nós queremos ir para a Europa estudar música clássica, não sei o que isso que nós queremos, e é o que queremos, sim. Então a nossa mentalidade, até algo que nós devemos lutar todos os dias, porque são em pequenas coisas. Mesmo os nossos cabelos, nós queremos os vossos cabelos próprios colocar. Aquilo não é nosso, né? Nossa realidade não é má, mas nós temos que inovar. É isso. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Em seu livro, Macedo (2022) descreve o encontro com estudantes moçambicanos em Curitiba e revela como o passado de um país novo, permeado pelo colonialismo, socialismo e mais recentemente o neoliberalismo, marcado pela guerra civil e disputas políticas que perduram até os tempos atuais afeta inclusive a percepção dos moçambicanos sobre seu contexto, pois os fatos se misturam com as memórias e preferências políticas.

Sabendo desse contexto conturbado, não espero dos jovens monitores do Xiquitsi um conhecimento profundo das políticas de seu país nem uma interação desse conhecimento com o fazer musical do contexto orquestral. Apesar disso, é possível notar que há em diversos momentos a vontade da parte dos monitores de contribuir para a construção de um Xiquitsi que exprima a identidade moçambicana independentemente de um repertório pré-estabelecido.

Queiroz (2023) afirma que o colonialismo é um sistema que implementa a soberania de uma nação sobre a outra por meio de um processo de conquista de território. Uma violência física e simbólica onde “é negado ao colonizado o valor de sua língua, de sua arte e por consequência, sua música” (p. 194). Segundo o autor, a colonialidade musical estabelece uma rede de interações que privilegiam o fazer, a criação e a práxis musical europeia.

## Cultura moçambicana

Dados estatísticos específicos sobre as etnias moçambicanas são escassos visto que o último censo foi realizado em 2017 e não apresenta informações detalhadas sobre o tema. Um documento elaborado em 2011 pela

Embaixada de Moçambique no Brasil<sup>8</sup> indica uma grande variedade étnica e linguística de sua população destacando os povos Suahíli, Macuas, Chonas, Tsonga, Chopes, Bitongas, entre outros.

A diversidade de etnias proporciona a formação de um Moçambique rico culturalmente. Essa diferença de modos de vida é sentida pelos monitores que tiveram acesso à outras províncias pois percebem que mesmo sendo moçambicanos, precisam se adequar aos novos costumes.

E uma das coisas lá na parte de cima [no norte do país], o pessoal lá tá mais focado em coisas que dão um dinheiro rápido. Ainda que não seja algo rentável, de certa forma. Não olham muito para isso e a questão também de casamento prematuros influencia bastante na questão da cultura lá, aqui na zona sul, não. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Apesar desses desafios, Malawi enfatiza a importância de os alunos contarem com professores moçambicanos no projeto. Sobre esse aspecto, que será discutido na categoria Educação Musical, é preciso destacar que não existe em Moçambique um programa superior de formação de professores de música. Segundo Malawi, o aprendizado se torna mais efetivo quando o professor compartilha da mesma nacionalidade do aluno.

Aprender algo de alguém estrangeiro e de alguém que tem a mesma sintonia contigo, em termos de cultura, não é a mesma coisa. Há coisas que podem ser um pouco mais demoradas de um jeito e serem muito rápidas de outro... há coisas que... eu sei como funcionam as cabeças moçambicanas. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Seis colaboradores comentam sobre essas questões culturais. Quênia explica que é importante valorizar os saberes e modos de fazer moçambicanos reconhecendo sua beleza. Por outro lado, Guiné ilustra se interessou pelos instrumentos de orquestra por uma questão de curiosidade, visto que ele só conhecia os instrumentos tradicionais de seu país antes do Xiquitsi. Madagascar diz que no geral, o músico profissional não é muito valorizado em Moçambique.

Acho que será um grande ganho não só para as pessoas que estão a fazer música [no Projeto Xiquitsi], mas talvez será um

---

<sup>8</sup> <https://funag.gov.br/loja/download/792-Livro-na-Rua-Mocambique.pdf>

grande ganho para o país, porque acredito que a maioria das pessoas não conhecia instrumentos... violino, um ou outro, sim. Mas não conheciam. Então tiveram, estão a ter, tivemos também, essa oportunidade de conhecer diferentes pessoas, de aprender, de viver de outras culturas. Isso ajuda muito na maneira como pensamos, como podemos seguir para frente. Acredito que com esses projetos que estão nas províncias, antes não tinha, mas agora temos. Antes era, quando uma pessoa via outra pessoa com um contrabaixo, ficava assustada, mas agora já é normal. Mesmo eu na minha rua, era conhecido por carregar um “instrumento grande”, chamavam “instrumento grande.” Mas agora com o tempo, [eles já reconhecem] “não, aquilo ali é um violoncelo.” Então é uma aprendizagem, é uma coisa nova que estamos a aprender e que devemos continuar com isso. Não só para nós mas também para as futuras gerações. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Entendendo que iniciativas como o Xiquitsi estão ajudando a construir uma outra perspectiva junto à comunidade e que programas orquestrais, sobretudo os que tem esse compromisso social explicitado, devem estar atentos para oferecer aos jovens oportunidade de escolha, empoderamento e emancipação oferecendo uma Educação Musical coerente com o compromisso que assumem e não perpetuando posturas colonialistas de subalternização de fazeres musicais não europeus.

## Identidade

O código conta com 11 citações em cinco entrevistas em que os monitores exprimem certezas sobre sua identidade, como Burundi, que diz: “Eu sou para crianças, não vou mentir sou para crianças.” Fala dessa maneira, no sentido de gostar de dar aulas para esse público. Já Quênia afirma que é preciso “criar uma beleza naquilo que nós olhamos com muito desdém” se referindo à cultura moçambicana.

Em outro momento Quênia diz que “aquilo que é nossa identidade não pode morrer”. Percebo que essa fala exprime uma busca de conexão com sua identidade e raízes, pois Quênia compreendeu que seus costumes, forma de aprender e gostos sempre foram moldados por imposições colonialistas.

Em uma ponte com a cultura moçambicana e Educação Musical Madagascar salienta:

Na verdade, é importante conhecer todos os instrumentos, principalmente os nossos. Tem a ver mais com o tipo de divulgação, fazer as pessoas conhecerem. Eu não posso conhecer [os instrumentos de orquestra] se uma pessoa não me mostra, não posso conhecer timbila<sup>9</sup> se a pessoa não foi ensinado em casa ou na escola e tudo mais. Então são coisas que devem se introduzir, se ensinar para todo mundo saber. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Penso que a identidade de um indivíduo se revela conforme estabelece sua autonomia. Mais uma vez, as marcas da colonização se fazem notar nos relatos dos monitores. Essa busca pela identidade pessoal, no caso dos monitores, ou a construção da identidade do Projeto Xiquitsi, passam por uma compreensão mais profunda do contexto em que o projeto está inserido e da gestão das diferenças.

### Questão financeira

O código “Questão Financeira” está fortemente ligado ao contexto familiar dos monitores. As famílias, que inicialmente apoiam que os jovens estudem música, não enxergam um futuro profissional na área para os mesmos e com o passar do tempo as tensões em casa vão se intensificando.

Os monitores do Projeto Xiquitsi passaram a integrar o programa pelo interesse no fazer musical e a oportunidade de atuar compartilhando o que aprendem. Receber uma bolsa auxílio calhou com a vontade de não abandonar os estudos musicais e contribuir com as despesas da família, amenizando em quase todos os casos as tensões existentes. Esse tema é abordado mais profundamente na análise do “Ambiente Familiar”. No entanto, persisti com esse código na categoria Contexto Sociocultural, porque mostra as realidades dos monitores, além de sinalizar a necessidade de valorização social da profissão professor de música no país.

Meu pai definitivamente queria que eu fizesse alguma coisa que estivesse a render, só. [faz gesto de dinheiro] não acordar, ir para a escola de música depois voltar para casa e ficar assim [cruza os braços] Ele não queria essa cena. Ele queria que eu trabalhasse, que tivesse um trabalho sério. Para ele isso aqui não é sério. Ou não era há um tempo. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

---

<sup>9</sup> Instrumento de teclas percussivas tradicional de Moçambique.

Freitas (2020) apresenta um panorama acerca da construção sonora moçambicana entre os anos de 1974 e 1994, período marcado justamente pelo fim do colonialismo e guerra civil entre o partido comunista FRELIMO<sup>10</sup> e o anticomunista RENAMO<sup>11</sup>. Esse contexto, faz emergir dos programas de rádio, que eram grande fonte de alienação e submissão através da propagação musical desde a época da colônia, a influência da FRELIMO, partido que está no poder desde a expulsão dos portugueses até os tempos atuais.

Nesse período a imprensa escrita não tinha o alcance da rádio por conta de entre outros fatores, do alto índice de analfabetismo da população. Assim o partido substituiu o repertório “alienatório e submisso ao estrangeiro” (Freitas, 2020, p. 10) priorizando a música de caráter revolucionário (propaganda do partido) através dos Hinos Revolucionários, aproveitando o alcance da música coral, bastante comum nas igrejas católicas e protestantes, sob o discurso de colocar o meio de comunicação a serviço das massas.

Freitas grifa alguns pontos contextuais importantes para compreender a construção sonora em Moçambique dos quais destaco a imposição das fronteiras geográficas entre países africanos realizada durante a conferência de Berlim em 1884 que permanece praticamente igual, separando regiões e grupos étnicos semelhantes em países diferentes; A total aversão ao colonialismo português mantendo apenas a língua como elemento agregador para as diversas etnias mas rejeitando conceitos como “tradição” e “folclore”; o contexto de pobreza extrema da população moçambicana desde o período colonial e suas consequências que incluem o alto nível migratório laboral ou forçado e a adoção de um modelo neoliberal pelo Estado ao recorrer ao Fundo Monetário Internacional.

De acordo com dados fornecidos pelo Banco Mundial<sup>12</sup>, Moçambique, que já estava entre os países com altas taxas de pobreza, sofreu um impacto da pandemia de Covid-19 atingindo uma marca de 18,9 milhões de pessoas em

---

<sup>10</sup> Frente de Libertação de Moçambique – Partido político que governa a República de Moçambique desde a expulsão dos Portugueses em 1975.

<sup>11</sup> Resistência Nacional Moçambicana – Segundo maior partido político em Moçambique, maior representante da oposição à FRELIMO no país.

<sup>12</sup> <https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/overview>

situação de pobreza alcançando 62,8% da população em 2020. Essa dificuldade econômica foi observada com mais intensidade nas áreas urbanas do país. A condição financeira pouco favorável da maioria das famílias de integrantes e monitores do Xiquitsi é um reflexo desse índice.

De acordo com os escritos de Freitas, é comum que os estudos ainda relacionem práticas musicais em África no campo do exótico e do primitivo. Por outro lado, surge uma geração de autores que tentam conceituar a construção da identidade nacionalista de países africanos em uma perspectiva pós-colonial.

Seja através da perspectiva estatal ou de quem se opõe à mesma, os estudos sobre nacionalismo musical podem contribuir para dar voz às sociedades que sofreram a intrusão e dominação colonial demonstrando, por conseguinte, o papel da música enquanto arma para a luta contra regimes totalitários, tal como aconteceu no contexto do *apartheid*. (Freitas, 2020, p. 30).

## Sonho/ meta

Os monitores do Xiquitsi sonham. O conceito de “inédito viável”, o sonho possível (Simões, 2020; Freire, 1996) para esse grupo de jovens músicos ganha um novo sentido ao encontrar na performance e na Educação Musical perspectivas de mudança para eles, suas famílias e comunidade.

Eu penso um dia em abrir uma escola de música no meu bairro, *yeah!* Não uma escola de música, uma escola de artes. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

*Yeah*, eu acredito que meu grande ideal, se isso se concretiza dentro do Xiquitsi *its ok*, pra mim não tem problema. Mas meu grande foco é contribuir de algum modo, nessa parte, nessa vertente musical, para que a geração vindoura encontre mais condições, não é?! E que acreditem. Porque umas das coisas, uma das grandes coisas... as pessoas, elas não têm como gostar de algo que elas não conhecem. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Espero estar nessa orquestra, ajudar a dar aulas e também a participar, a tocar neste caso, porque a dar aulas para mim é algo que eu sempre sonhei. Algo que sempre sonhei, é a minha rotina todo dia, então para mim é algo natural. Digamos que é algo natural. Vamos falar assim, que algo natural para mim, que é uma coisa que eu gosto, eu faço isso porque eu gosto. (Burundi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Mesmo que eu vá para outra área ou algo assim, eu ainda quero continuar no Xiquitsi. (Eswatini, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Bem, eu me imagino no sentido futuramente como um mestrado na área de música. Imagino desse jeito. (Guiné, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Dentro ou fora do Projeto Xiquitsi, esses jovens percebem que podem alcançar um nível mais elevado de escolaridade, atuar com performance e/ou Educação Musical e sobretudo contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Isso demonstra que, embora os monitores não tenham revelado nos depoimentos uma práxis-pedagógica consciente e relacionada com as musicalidades moçambicanas, fica evidente um pensamento crítico deles em relação à suas próprias práticas e o impacto positivo que podem causar em seus contextos.

## Ambiente Familiar

O contexto familiar dos monitores codificado como Contexto Domiciliar e o Apoio da Família para a carreira são os dois códigos que contemplam esse grupo nas entrevistas.

### Contexto Domiciliar

O contexto familiar dos monitores ao que se refere à música e Educação Musical está muito ligado ao marcador “influência musical” onde fica assinalado o predomínio do canto, em especial nas igrejas e festividades. Assim como a presença do rádio, que toca além de artistas moçambicanos de várias gerações, canções angolanas, portuguesas, brasileiras e norte-americanas. Além disso, três monitores relatam que pessoas da família já tocavam um instrumento ou participavam de um grupo musical.

Para mim, desde a infância tive contato com a música muito cedo. Acredito que no período eu tinha 10, 11 anos por aí, acho que para 12 anos, no máximo, não lembro com exatidão. Meu irmão mais velho, ele tinha um teclado pequeno, ele fez uma guitarra de lata, então ele é quem tocava há mais tempo, né?! Era uma coisa assim, meio que improvisada só porque

gostávamos de tocar. Então nós ficávamos escutando algumas músicas românticas brasileiras e tocávamos. Agora, quando teve o teclado, aí já foi ficando mais sério porque era mais concreto. Ver onde estão as notas e tudo mais... Esse foi meu primeiro contato com a música. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [2023]).

Essa presença marcante da música no dia a dia das famílias influenciou os pais dos monitores a apoiarem sua participação no projeto Xiquitsi. Seja porque um familiar já participava do projeto ou por terem visto uma propaganda.

Bem, eu entrei através da nossa mãe, a nossa mãe sempre gostou de música e ela nem acreditava que tinha uma voz bonita, então ela sempre olhou para nós, como posso dizer? Como uma oportunidade de encaixarmos na música, porque ela sempre acreditou que nós podíamos nos enquadrar na música, então eu entrei através dela. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

A minha vida com a música começou quando desde criança eu sempre quis tocar um instrumento. Então eu queria tocar bateria só que meu pai não encontrou um lugar que ensinavam bateria e depois a professora Kika mostrou o projeto e desde então comecei na música. Eu tinha 10 anos. (Lesoto, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

No entanto, quando os monitores decidem por uma carreira profissional na área da música existe uma grande preocupação da família em relação à segurança financeira de seus filhos.

Bem, eu sempre gostei de música. Enquanto eu crescia meu pai era músico. Eu via os amigos dele quando iam ensaiar e tudo mais e eu cresci escutando música. Música dos anos 1970, anos 1960... Ele parou com os ensaios da banda, nunca mais vi os amigos dele. Então eu perguntei para ele: “por que parou de tocar? Por que parou de cantar? Por que parou de fazer música?” ele disse que teve que parar para cuidar de nós [os filhos]. Sim. Ele disse que aquilo não dava dinheiro e ele precisava ganhar responsabilidade. Então ele teve que parar para cuidar de nós. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

### Apoio familiar para a carreira

À medida que os monitores foram se aproximando das atividades no projeto e ingressaram para a orquestra juvenil, a exigência do repertório

individual e orquestral além do tempo necessário para prepará-lo demandaram mais dedicação aos estudos com o instrumento. Isso causou um estranhamento nas famílias.

No início, a minha mãe nos apoiava, mas como eu estava na orquestra e levei as coisas um pouco a sério, um pouco de tanto assim... e acho que eu estava a exagerar muito também porque aí que exagerava muitas vezes. Eu mal falava com eles, era bom dia, boa noite e me trancava a estudar, estudar, estudar. Então minha mãe de repente começou já a dizer que “estás a ficar maluco” por causa do Xiquitsi. [risos] (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

O impasse econômico é um aspecto importante em Moçambique como é possível observar no código “questão financeira”. Os pais desses jovens monitores demonstraram preocupação em relação a isso. Apenas Eswatini (que vem de uma família de músicos) e Guiné não tiveram objeções à essa opção de carreira.

Ah, é porque aqui no nosso país, né?! não tem... como posso dizer? não tem uma orquestra, assim [profissional]... e aqui é difícil entrar nessa área da música. Eles [meus pais] querem que eu faça algum curso que dá mais segurança, que no futuro eu terei uma boa base financeira. Acho que pode ser assim. (Lesoto, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

A única coisa que eu sinto, principalmente da parte da minha mãe, é que ela quer que eu não fique só na música, tudo mais, mas que procure também me encaixar numa outra área. Mas não tem que sair, não. [...] É aquela coisa, de sempre ter, digamos “uma retaguarda”, sim, sim, sim... [risos] então sempre tem que ter um pé... sim, acho que é mais nesse sentido. “Estás a fazer isso, tudo bem, mas leva esse dinheiro [que ganha com a música] e invista nos seus estudos”. (Marrocos, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Não foi assim, um apoio da parte deles [da família] na parte inicial quando eu resolvi que quero fazer isso como um trabalho. Não foi assim. Mas eu sempre tive uma coisa: eu não baseei muito minhas escolhas na opinião dos outros. Nunca tive isso. Desde muito cedo a minha visão é minha. Com toda a família sempre o que acontece é que a visão deles é muito limitada. É daqui. sendo que se você visionário, você tem uma visão lá a frente [gesticula]. E chegar lá a frente é um processo. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Depois de um tempo eles foram vendo que as coisas estão a ficar sérias. “Esse miúdo aqui está com o pé firme naquilo que ele quer fazer”. Até hoje ainda ouço alguns comentários

sarcásticos, mas eles já estão de boa. Hum... em 2019 quando eles souberam que comecei a dar aulas de monitoria, porque o maior braço de ferro, tipo... a maior dificuldade que eu enfrentei com meu pai era justamente sobre a parte financeira. Ele dizia, quando eu fiz 18 anos: “Ouve lá puto, yeah! Tás a fazer música, sim. Mas o tempo tá a *bazar* [passar], tens que *jobar* [de job, trabalho em inglês]. E se não estão a te dar dinheiro lá, tens que bazar, tens que procurar uma cena para fazer, para te dar dinheiro porque eu não vou mais aturar tuas ceninhas, tipo... tuas despesas.” Eu disse: “ok, não tem estresse” E ele tem um projeto de machamba [plantação] lá em Inhambane. Ele é herdeiro, nossa família, né?! Tem uma extensão muito grande de terras e ele tá com um projeto de uma machamba lá e tudo mais... ele queria que eu fosse lá ficar, tipo por tempo indeterminado. Eu disse para ele: “Papá, eu não posso fazer isso porque eu tô a trabalhar aqui.” Nas aulas de monitoria, inicialmente eu recebia 3 mil meticais<sup>13</sup>, desses 3 mil meticais, eu pagava a mensalidade na escola e praticamente ele não via nenhum ganho naquilo ali. Tipo: “epa, tu precisas de uma cena que vai te dar dinheiro a sério”. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Essa preocupação financeira demonstrada pelas famílias faz com que a bolsa auxílio recebida pelos monitores se torne uma ajuda para que eles contribuam com as despesas da casa e continuem se desenvolvendo na área musical. Quênia comenta a diferença na relação com a família depois das atividades de monitoria:

Me apoiam agora, porque, sabe, ainda estou, estou a fazer algo sério e também que isto envolvido, né?! [faz sinal de dinheiro] já a subir, então estão a ver mesmo que estou em um caminho certo e sério e que o projeto também é sério. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Todos os monitores que mencionaram essa questão explicaram que depois da monitoria o ambiente familiar ficou mais tranquilo em relação às suas escolhas profissionais pela música. Malawi diz que a visão da família mudou e Benin diz que a relação com a família está “muito boa” e que o pai agora “está feliz”.

---

<sup>13</sup> Moeda utilizada em Moçambique. Em novembro de 2023, 3 mil meticais eram o equivalente à cerca de R\$ 225,00.

## Educação Musical

Esse grupo trata da relação dos monitores com a educação em música e contempla os seguintes códigos: Músicas Moçambicanas, Influência musical, Aprendizagem musical, Experiência na monitoria, Metodologia de ensino, Ensino de Instrumento, Aprendizagem por imitação, Ensino conservatorial, Educação Humanizadora e Autonomia, Aprendizagem em grupo, Formação de plateia e Música na Igreja. Sendo Aprendizagem em grupo, Aprendizagem por imitação e Formação de plateia compreendidos como códigos secundários, são menos discutidos.

A formalização do ensino de música em Moçambique é representada principalmente pela Escola Nacional de Música e pela Universidade Eduardo Mondlane, além de algumas escolas privadas. O ensino de música é previsto no ensino regular de Moçambique. No entanto, como descreve Chinguai (2021), apesar de uma proposta teórica interessante sob ponto de vista dos objetivos da disciplina de Educação Musical, as diversas mudanças no currículo e a falta de formação adequada para o corpo docente, tornam-se meros discursos políticos.

Uma outra questão levantada pelo autor é a falta de estrutura para o ensino de música nas escolas.

A outra característica comum, não no currículo, mas na sua implementação, é a falta de recursos didáticos para estimular a componente prática. O instrumento fácil de encontrar na maioria dos institutos é o teclado, mas que serve mais como material didático do formador. Ora, se no centro de Formação de Professores debate-se com a falta de recursos materiais, o que se pode esperar no Ensino Básico? (Chinguai, 2021, p. 10)

Em 2018 houve uma última alteração no currículo geral das escolas regulares a fim de minimizar a grande dificuldade de leitura identificada entre os alunos do primeiro ciclo escolar. Assim, a disciplina de música foi integrada a outras disciplinas como língua portuguesa, matemática e ciências.

No Plano Curricular introduzido em 2004, a preocupação dos professores de Música residia na falta de recursos (humanos e materiais) para uma aprendizagem efectiva da Música, assim como na falta de continuidade desta disciplina nos níveis subsequentes. Porém, no actual Plano Curricular, a preocupação dos professores de Música, que é também da

presente pesquisa, prende-se com o desvanecimento da Educação Musical, que está se tornando numa realidade patente e inegável. (Chinguai, 2021, p. 11)

Sobre a Escola Nacional de Música, há poucos registros acadêmicos. Uthui (2016) e Julião (2021) descrevem que, apesar de ter sido implementada para cumprir as necessidades de ensino em música, a Escola Nacional nunca teve um currículo aprovado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, tampouco pelo Ministério da Cultura e Turismo, como previsto nos estatutos de sua criação. Dessa forma, apesar das décadas de ensino de instrumentos musicais, solfejo, teoria da música e outros, e com cursos de duração de até sete anos, a escola limita-se ao ensino de música em nível básico e médio.

Por conta da demanda de profissionalização desses estudantes de música, surgiu em 2005 o único curso superior em música de Moçambique até o momento: a Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane<sup>14</sup>. De acordo com a Lei do Ensino Superior N° 27/2009 de 29 de setembro de 2009 conforme estabelecido pelos Artigos 22 e 25, o grau de Licenciatura corresponde ao primeiro ciclo de formação do ensino superior em Moçambique e possui caráter acadêmico ou profissional podendo ser obtido em uma Universidade, Instituto Superior, Escola Superior, Academia ou Instituição Superior Politécnica.

De acordo com o site da Universidade Eduardo Mondlane, os profissionais graduados em Música em suas dependências desenvolvem as habilidades de compor e interpretar; ler e transcrever músicas; tocar e ensinar instrumentos musicais; lecionar em diversas especialidades da música além de reger e dirigir bandas e orquestras. A proposta é formar em um curso de quatro anos musicólogos que se dedicam a investigação musical, músicos instrumentistas, produtores musicais, compositores, orquestradores, diretores musicais, maestros, promotores de concertos e professores de música.

Vale notar que apesar de ter como proposta formar profissionais qualificados a atuar nas áreas científica, pedagógica e artística, Uthuí (2016) lembra das dificuldades que o corpo docente e discente tem para alcançar esses

---

<sup>14</sup> <https://www.eca.uem.mz>

objetivos. Além da falta de materiais bibliográficos institucionais que impede os alunos de acompanhar regularmente as disciplinas dos cursos e induz os professores a construírem seus materiais de forma individualizada, há uma grande diversidade de público atendido pela universidade que varia entre estudantes oriundos do ensino básico que não tiveram aulas regulares de música em sua formação, estudantes provenientes de cursos técnicos, músicos atuantes nos corpos militares, alunos que concluíram os estudos na Escola Nacional de Música, entre outros.

O Projeto Xiquitsi também é uma das principais iniciativas no ensino de música em Moçambique e embora tenha apoio governamental, não pertence à atividade Estatal. A gestão e captação de recursos do Projeto Xiquitsi fica a cargo da Kulungwana – Associação para o Desenvolvimento Cultural –. Inicialmente, a associação organizava o Festival de Música Clássica de Maputo que contava com artistas nacionais e estrangeiros. Além dos concertos, eram promovidas master classes para estudantes de música.

A associação promove ainda exposições e acolhe em seu espaço físico eventos como concertos e lançamentos de livros. Outra iniciativa da Kulungwana é o apoio aos artistas locais através de um Fundo de Arte intitulado FUNARTE. Esse recurso financeiro pode ser utilizado para aquisição de materiais, revisão de texto para um livro ou outra publicação, material artístico para participação numa residência, participação em *workshops*, entre outras atividades.

Desde 2021 a Associação Kulungwana desenvolve o Projeto Cantate nas cidades de Nampula e Pemba, no norte do país. Essa é uma parceria entre a associação e a União Europeia que pretende levar para as províncias do norte de Moçambique formação de jovens na área de música e a capacitação das associações nas áreas de cultura e empreendedorismo.

## Músicas moçambicanas

Para compreender a musicalidade em Moçambique é necessário enxergá-la como parte de um contexto maior que geralmente engloba, dentro de manifestações ritualísticas ou cerimoniais, outras linguagens artísticas como a encenação e a dança.

Nesse sentido, Silambo (2018) relembra que a Educação Musical tradicional em Moçambique se dá por meio da imersão em um ambiente familiar, repleto de significados onde a música é utilizada para transmitir valores e conhecimentos que tornam-se parte fundamental em diversas atividades cotidianas e cerimônias religiosas. As artes musicais africanas agrupam inúmeros saberes da humanidade. A sua forma de entendimento é baseada no que a sociedade necessita.

Temos uma cultura vasta. E nós, ainda que inconscientemente, crescemos ouvindo coisas. Crescemos ouvindo coisas. Crescemos ouvindo músicas, ouvindo ritmos, batucadas... e ainda que não tenhamos o interesse naquilo ali, aquela coisa está aqui dentro, “encubada”. Tás a ver? Está encubado, fica aqui, escondido em algum lugar e automaticamente quando... sei lá, quando ouvimos um ritmo, quando estamos mais crescidos, é mais fácil entrarmos dentro daquele ritmo, é mais fácil cantarmos aquela música porque ainda que eu nunca tenha ido a uma escola de música, ainda que eu não tenha tido nenhuma formação na música ou alguma coisa dessas, não entendo nada de música... ouvi uma coisa, eu vou saber dançar. (Benin, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

A questão do repertório surge nesse código pois principalmente os monitores mais experientes falam com entusiasmo da música moçambicana e todos concordam que o trabalho de iniciação musical no instrumento fica muito mais fácil a partir de um repertório moçambicano.

E também a questão percebe-se mesmo aqui quando nós estamos a estudar música de outros países, quando não cantamos música moçambicana. Não tem comparação, a energia é outra [ênfatisa], a atmosfera musical é outra [gesticulando], o pessoal não tá preocupado com nada, tá preocupado em sentir o que acontece. Aquela energia toda, aqueles cânticos que nós cantamos aqui é outra coisa, é outra coisa. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Gana compartilha do mesmo pensamento.

Quando estamos a tocar Mozart, quando estamos a tocar Bach, quando estamos a tocar qualquer música; ah... um, um concerto de música clássica é diferente. Nota-se completamente a diferença quando estamos a fazer um concerto só de música moçambicana. É extremamente diferente. Vi isso aqui em Maputo no Xiquitsi, vi isso [na província]. Quando são músicas que são nossas, nota-se uma diferença. Já começaram a pedir “olha, lembra daquela música que nós estamos a cantar?” “A

nossa?” “Sim!” “Vamos pegar aquela energia da nossa música, vamos colocar nesta”. Então faz toda a diferença. Nós precisamos disso. Estamos precisando muito disso. Ensinar mais usando o que é nosso, que é mais fácil, né. Se eu pudesse ensinar matemática falando changana<sup>15</sup> seria mais simples, se calhar, dos alunos perceberem do que falar e ensinar matemática em inglês, é a mesma coisa. Não vou ensinar música, não vou ensinar a pessoa a tocar um instrumento como num *rock* por exemplo. Como *marrabenta*, como um *panza*, como uma *xitchuketa* [*manifestações culturais de Moçambique*], é diferente, faz toda diferença e cativa o aluno, o aluno fica todo feliz. (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Madagascar foi proibido de falar changana em casa - uma das línguas falada na região sul do país - e defende a importância de conhecer bem sua cultura e como a língua materna é parte importante nesse processo.

Meu pai cresceu muito fora [de Moçambique] então tem certas coisas que ele nos proibia. Mesmo changana ele proibia de falar em casa. Só que agora que estamos a crescer, estamos a ver que é importante. Quando falamos as línguas, é uma das coisas que faz parte da nossa identidade. Conheço pessoas de diferentes países, acho que algumas podem perguntar “que língua vocês falam?”; “Quais são as tuas línguas mãe?” então são coisas importantes e são as músicas, tem músicas moçambicanas que nós aprendemos tipo, na infância e tudo mais, que brincamos em roda, é que nem “*Amatwe twê*”<sup>16</sup>, fazia esse círculo, brincamos e tudo mais, e cantávamos. E lá cantávamos em changana. Acredito que é uma coisa que tipo, me persegue, porque é uma coisa que nasci, posso dizer que nasci com essa música. Então aí, quando entrei no projeto Xiquitsi, posso dizer que, como se usava muito métodos europeus e tudo mais, é quase tudo novo. Tipo, para uma pessoa que cresceu sem ouvir música europeia, uma pessoa que cresceu a ouvir “*Mamana Rosita*”<sup>17</sup>, é mais fácil aprender “*Mamana Rosita*” que uma música que tá no livro Suzuki ou [no método] Dotzauer. Porque ainda é um processo para assimilar a música e tudo mais, tendo em conta as outras músicas, tipo nossas, nós já temos uma parte muito adiantada. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Por outro lado, alguns monitores relatam uma familiaridade limitada com as musicalidades moçambicanas, forte traço da colonização, visto que a

---

<sup>15</sup> Changana é uma das línguas faladas na região sul de Moçambique.

<sup>16</sup> Amatwe twê é uma canção em changana com uma brincadeira de roda e dupla tradicional da infância em Moçambique.

<sup>17</sup> Mamana Rosita é uma canção tradicional moçambicana cantada na língua changana.

proibição das línguas locais, utilizada como ferramenta de dominação, afasta pessoas de suas histórias, orações, canções, etc. Quênia também não foi incentivado a aprender changana em seu ambiente familiar, o que ele percebe como um obstáculo para uma imersão completa na cultura de seu país. Ao ser questionado sobre as vivências com a musicalidade moçambicana respondeu:

Nunca tive muita. Uma e outra. Infelizmente, não muito. Digo isso também por causa da língua materna. Nós [na minha família] crescemos sem saber falar a língua materna, o que também dificultou muito. Sim, nós só falamos, crescemos a falar português, português, português e só. E nós sabemos mais inglês do que a língua materna. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Em seguida Quênia afirma que ao se aproximar de sua cultura, aprendendo changana com amigos e tocando música moçambicana na orquestra, passou a observar e compreender melhor a musicalidade de seu país e afirma: “Gosto muito, aprecio e vejo que há uma beleza que eu não via antes, mas é muito incrível. E se eu pudesse ter como inovar, eu inovaria, porque é muito incrível.” (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Eswatini, por sua vez, expressa apreciar apenas algumas músicas de seu país mencionando a experiência de ter tocado com a Orquestra Xiquitsi e participado de atividades musicais na igreja como motivação para ouvir tais músicas. Eswatini enfatiza que “há músicas moçambicanas boas. Gosto dos ritmos, algumas melodias”. (Eswatini, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Botswana também afirma não ter nenhuma proximidade com as músicas de Moçambique pois em sua casa “ninguém faz música” e que sua única experiência é no Xiquitsi. Ele diz ainda que os jovens não valorizam as músicas moçambicanas e preferem seguir influências das redes sociais frisando o aplicativo TikTok. Botswana afirma que “é estranho encontrar um jovem a cantar em changana. Uma música, marrabenta... Ainda existe preconceito. Mas agora sou músico é mais fácil para mim. Escuto mais as músicas nacionais que tem alguma história comigo, né?” (Botswana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Lesoto diz que a única proximidade com as músicas de Moçambique foi quando aprendeu algumas músicas na escola. Já Marrocos afirma que seu

primeiro contato com o fazer musical foi na igreja e que tem se dedicado mais à música de concerto. No entanto, admite que:

Se colocas os moçambicanos a tocar marrabenta<sup>18</sup> e colocares outra pessoa estrangeira, creio que não vai ter o mesmo *touch* porque o moçambicano vai entender, entende a concepção de marrabenta, tem ouvido a marrabenta desde a sua infância. Então creio que terá esse impacto mais fluido, mais natural. O ritmo moçambicano é tudo mais. (Marrocos, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Compreendo que há uma série de fatores que levaram esse afastamento de alguns monitores com a musicalidade moçambicana como a curiosidade pelo diferente, algo que também me aproximou do violino e conseqüentemente, do universo orquestral. Além disso, a influência do colonialismo, que proibiu por muito tempo a comunicação nas línguas maternas, afastou principalmente as pessoas que vivem nos centros urbanos de Moçambique dessas manifestações culturais.

Um repertório contextualizado é parte importante no discurso dos autores que propõem alternativas ao *habitus* conservatorial (Pereira, 2014; Smetak, 2019; Simões, 2020; Galon, 2023; Dutra, 2024). Vale ressaltar que para além da adequação do repertório é necessária uma reflexão sobre como aplicar essa prática.

Muitas vezes corremos este risco ao assumir a música popular apenas como mais um produto: não a analisamos como música, não nos preocupamos com seus próprios significados inerentes, mas nos concentramos em outros aspectos – mais próximos dos significados delineados. É necessária, portanto, uma preocupação com significados inerentes que sejam próprios da música popular (que não necessariamente correspondem aos significados inerentes da música erudita) além de suas delineações, também importantes neste processo. [...] Logo, depreende-se que não basta apenas inserir outro tipo de produto no trabalho músico-educativo, mas é fundamental aproximar-se de novos processos. Ao ignorar os processos próprios da música popular, a sua inclusão nas práticas educativas será insatisfatória e provocará até mesmo um distanciamento dos alunos das músicas que eles gostam. (Pereira, 2014, p. 100).

---

<sup>18</sup> A marrabenta é uma expressão musical do sul de Moçambique e reúne um conjunto de ritmos e uma dança característica.

Em um contraponto ao modelo de ensino conservatorial e na perspectiva de uma educação musical que contempla as músicas regionais e do cotidiano dos estudantes, Smetak (2019) e Simões (2020) demonstram que pensar o repertório é parte importante da práxis (reflexão e ação) pedagógica do educador musical. Se aplicado de forma consciente e coerente, valorizando o contexto em que o aluno está inserido, o repertório torna-se uma contribuição para o desenvolvimento não somente técnico-instrumental como também cultural, social e político.

Enquanto Simões (2020) faz uma adaptação do experimento de Lucy Green em uma escola regular brasileira, incentivando que os alunos sugiram repertório do seu cotidiano, modelo de ensaios e formato de apresentações, impulsionando que os mesmos desenvolvam sua autonomia, Smetak (2019) relembra em sua tese o trabalho dos mestres das bandas filarmônicas da Bahia e propõe uma adaptação desse modelo em uma filarmônica de cordas friccionadas: um ambiente musical com flexibilidade didática e metodológica utilizando além de uma variedade de livros, métodos e outros materiais didáticos, um repertório regional, não necessariamente focado na profissionalização, valorizando o ensino e aprendizado coletivo, personalizando exercícios de acordo com as necessidades dos integrantes, assim como os mestres das filarmônicas.

O aprendizado instrumental se torna mais um meio de aprofundamento estético com a música, uma vivência artística, de crescimento pessoal, de interação social, de contato com certos valores cívicos ou morais como a disciplina, o trabalho em equipe e o respeito ao próximo. Não há a pretensão inata de profissionalizar aquele aprendiz, mas sim capacitá-lo para o próprio grupo. (Smetak, 2019, p. 33).

Em um contexto de aprendizagem heterogênea, onde o fazer musical se dá com pessoas em diferentes níveis de técnica instrumental, a avaliação feita a partir do experimento realizado na filarmônica de cordas friccionadas se mostrou exitosa. Construiu um ambiente satisfatório para os alunos e cumpriu os objetivos técnicos, musicais e didáticos propostos inicialmente.

Essa prática contrasta com certas tradições conservatoriais ainda muito fortes e presentes no ensino das cordas. Nelas, o

aluno segue um modelo de repertório e métodos praticamente inflexível. Com metas de repertório que se aplicam a todos os alunos, independente do seu nível, anseios ou necessidades. Esse modelo é aplicado há séculos desde a iniciação do aluno até a conclusão dos mais altos diplomas. (Smetak, 2019, p. 35).

## Influência musical

Como mencionado anteriormente, Moçambique é um país com uma cultura muito diversa. Em um momento da entrevista Quênia afirma que nasceu com a música. O relato de Malawi descreve bem como independentemente de classe social e práticas religiosas, a musicalidade moçambicana se mantém expressiva e carregada de ancestralidade e significados.

Professora, quase todas as famílias escutam música. Não há nenhuma celebração aqui, por exemplo... O povo africano ele tem uma cultura de cantar muito. De ter celebrações que são canto só. Canta-se e dança-se. Então não tem como não ter, não ter isso. Se uma criança nasce, é dança, é, é... Se é aniversário ou não sei o quê... O povo tem cultura de que se você faz aniversário, pode até ter um sistema de som e tudo mais... eles não querem saber, eles querem cantar. Então sempre tem esse vínculo com a música. Então desde... todo mundo, minha mãe canta, meus irmãos tocam na igreja, meu irmão mais velho toca saxofone, minha irmã toca flauta transversal, eu toco [meu instrumento]. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Muhera e Silva (2021) descrevem a riqueza e complexidade das expressões musicais em diversas regiões de Moçambique e a prática milenar do canto em conjunto, enfatizando a importância do fazer musical coletivo na região.

Nesses espaços, as práticas musicais são espontâneas e fazem parte da rotina e da vida cotidiana. Em muitos trabalhos coletivos, canta-se com naturalidade na colheita, na construção de pontes ou de outras estruturas que congregam muitos trabalhadores. A música flui e abarca a dança, a execução de instrumentos, arrastando facilmente multidões. Logo, se a consideramos como um fenômeno isolado e institucionalizado, ofuscamos o seu real papel nas comunidades, pois ao ser executada enquanto objeto artístico, fora do ambiente no qual se insere, distante do seu contexto original, ela perde a sua essência, a sua função social. (Muhera, Silva, 2021, p. 5).

Muhera e Silva (2021) completam expondo que as expressões musicais em Moçambique são muito diferentes das sonoridades ocidentais pois contêm

regras próprias: além da fluidez na improvisação, não há número determinado de vozes ou partituras e trazem o conceito de plurivocalidade que “pode englobar, deste modo, polifonia, polirritmia, heterofonia, homofonia e sobreposição de vozes” (Muhera, Silva, 2021, p. 5).

Dos anos pós-coloniais, Freitas (2020) aponta para uma construção sonora complexa, atravessada pelas ações políticas tão paradoxais, que proibiam a música religiosa, mas a tinham como base para seus Hinos Revolucionários; o boicote a toda produção artística que não fosse voltada para os interesses do governo; das diferentes leituras sobre os ritmos nacionais como a marrabenta, hora desvalorizada por cair nos gostos do colono, hora símbolo nacional apesar da dificuldade financeira enfrentada pelos artistas moçambicanos.

No cenário atual, os monitores do Xiquitsi também tiveram forte influência ocidental. Através da rádio, da televisão ou da internet, cresceram ouvindo uma grande variedade de gêneros musicais brasileiros e norte-americanos. Pude observar que o Pop Moçambicano de artistas como Mr. Bown tem ganhado cada vez mais espaço junto com o Amapiano, gênero da vizinha África do Sul. No cotidiano de Maputo também se escuta frequentemente artistas portugueses, e angolanos embora menos mencionados pelos colaboradores da pesquisa.

Eu escutava a minha mãe a cantar, ela sempre cantava e põe a escutar músicas, de preferência, músicas americanas, então eu sempre gostei de cantar, me imaginava sendo a Rihanna, a Beyonce a cantar... (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Eu cresci ouvido músicas como Nat King Cole, Frank Sinatra, toda aquela gang, Louis Armstrong, Ella Fitz [Fitzgerald], eu cresci a escutar essas músicas. Por isso que eu acho que tive uma influência dele [do pai] por isso. Porque meu estilo favorito de música é jazz e eu pretendo fazer jazz enquanto músico. Tô a aprender clássico aqui mas sou mais do jazz. (Benin, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Benin também comenta que a escolha de um repertório composto majoritariamente de música clássica (se referindo à música de concerto) faz com que muitos alunos desistam de participar do projeto.

Há alunos que já desistiram, muitos... porque tocam música clássica, essa coisa de música clássica, ficam aborrecidos. Só se aprende música clássica, música clássica, música clássica... há alunos como eu, que têm uma inclinação para o Jazz, para outros gêneros musicais e quando entra-se aqui, só se aprende música clássica, mais nada. Eu penso que isso tem uma certa influência, sim. Ah, eu penso que até agora tá *nice*, porque temos o nosso repertório moçambicano, tudo mais, dá para fazer uma fusão. Mas é verdade que são as políticas do projeto e tudo mais, é como o projeto foi desenhado, mas é como eu tinha dito antes, naquela outra reunião que tivemos, se pudéssemos diversificar, diversificar os gêneros musicais ensinados na instituição, eu penso que seria muito *nice* porque há casos de alunos que desistiram só porque estamos a ensinar só música clássica. Mas eu penso que se aquele aluno estivesse a aprender uma música que ele gosta, um estilo que eles gostam, não iam querer sair daqui. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Percebo que essa é uma questão que se deve discutir com mais afinco dentro do Xiquitsi, pois existe uma tentativa de aproximação da direção do Projeto com as músicas moçambicanas com iniciativas como a criação de uma classe de percussão moçambicana, a fabricação de Mbiras no ateliê escola de lutheria e a frequente participação de artistas moçambicanos em apresentações. Compreendo, no entanto, o que Benin expõe pois o repertório de concerto frequentemente demanda mais tempo de preparação sobretudo para os grupos mais avançados.

Acredito que um caminho viável para equilibrar essa equação seria que o projeto incentivasse o fortalecimento do grupo de compositores que já existe por meio de aulas, cursos ou capacitações além da formação de grupos de câmara que possam explorar outras formas de fazer musical. Entendo que um dos objetivos do Projeto Xiquitsi é formar a primeira orquestra sinfônica de Moçambique e concordo com o pensamento de Queiroz (2020a, p.155) quando diz que podemos fazer música de todo o mundo sem esquecer da nossa.

### Aprendizagem musical

Esse é o código mais aplicado na análise aberta. Chegou a ser cogitado como categoria central e coincide com outros 25 códigos. Traz informações diversas sobre as vivências musicais dos colaboradores da pesquisa.

Para a aplicação desse código foram consideradas todas as experiências musicais dos colaboradores e a maior parte delas são descritas mais detalhadamente em outros marcadores. Assim, optei por dar atenção nesse momento aos casos sem coocorrências, que surgiram quando os colaboradores foram questionados diretamente sobre suas percepções de como a Aprendizagem ou a Educação Musical acontece. A pergunta realizada na entrevista era “Como acontece a Educação Musical?”. Todos os monitores alegaram ter dificuldade para responder e frequentemente associaram com a aprendizagem musical ou ainda aprendizagem de instrumento musical. Quênia diz:

Eu acredito que a Educação Musical acontece... parte do ambiente em que esse alguém está inserido, seja ela uma criança ou um jovem. Um ambiente e esse ambiente muitas vezes têm a ver com a família dentro de casa ou pode ser com a igreja, não tem muito o que dizer. (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Em seguida completa:

A aprendizagem, por incrível que lhe pareça, aprendizagem, ela tem sido individual. Posso ensinar em conjunto, mas depois cada um assimila da sua maneira. Aquilo que aprendeu. (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

No mesmo contexto, Marrocos também comenta:

Bem, isso é um pouco complicado porque as pessoas aprendem de uma forma diferente. (Marrocos, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Quando questionado se o aprendizado musical acontece fora do contexto orquestral explica:

Bem, eu acho que sim. Em algum momento eles devem respeitar as pausas, respeitar o quê... por mais que não tenha, não tenha algo formal como esse ensinamento formal: “aqui é uma pausa, aqui isso...” mas eles fazem isso de uma forma direta ou indireta. Então há sim uma educação musical. Eu creio que é isso. (Marrocos, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Eswatini atribui a Educação Musical ao ambiente e a tocar um instrumento.

Eu acho que a educação musical começa com primeiro alguém puxando a música. Depois já depende se gostas ou não. Se gostas, continuas a aprender. Eu acho que é melhor aprender em grupo também, melhor com a socialização. (Eswatini, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Já Madagascar destaca que a aprendizagem é um processo e um olhar que valoriza as diferentes formas de aprendizagem contribui para o desenvolvimento dos alunos.

Eu acho que tem, é um processo. É um processo que para mim leva tempo. Então que cada aluno é cada aluno. Cada pessoa tem um desenvolvimento diferente. Então eu, como monitor, tenho que saber como falar com aluno X e como falar com aluno Y e da forma como aprende o aluno X, é diferente da forma como outro aluno aprende. Tem aqueles que aprendem melhor ouvindo, tem aqueles que aprendem, tipo, dando a partitura, conseguem aprender mais rápido, tem aqueles que você não precisa dizer nada... só ficam a te poupar, depois conseguem tocar. Acredito que são coisas que nós como monitores temos que saber: como que aquele aluno aprende. Assim fica mais fácil de desenvolver, de fazer aprender mais rápido, melhorar esse processo de aprendizagem musical. (Madagascar, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Vale lembrar que para Silambo (2018), Muhera e Silva (2021), as práticas musicais em Moçambique, assim como sua aprendizagem, fazem parte de manifestações que não dissociam a música da dança e da representação e frequentemente, de rituais sagrados. Os autores mostram que a música está presente em diversas atividades cotidianas e cerimônias. Silambo ainda explica que a aprendizagem musical se dá no convívio familiar e que a aprendizagem de instrumentos como a Mbira acontece com parentes, mestres e por meio do contato com os espíritos ancestrais através de sonhos.

### Experiência na monitoria

Todos os monitores compartilharam um pouco de sua experiência com a monitoria. Apesar de inicialmente não terem a intenção de atuar como multiplicadores, a chegada de novos alunos no projeto e a possibilidade de ter uma bolsa auxílio formaram um ambiente propício para que eles percebessem uma nova possibilidade dentro da área de música.

Eu tinha muito tempo e sempre ficava ali toda a hora a estudar, então sempre era a tendência de melhorar. E no ano seguinte, porque... depois tive que, uma certa forma queria, queria reduzir os dias que eu vinha para o projeto que eu tinha responsabilidades, igreja e coisas que precisavam de dinheiro então tive que de uma certa forma querer reduzir isso e me empenhar. Então aí foi dada essa prerrogativa aqui para poder ser monitor, ajudar os colegas... (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Quênia afirma:

Sempre pus na minha cabeça que não tinha um dom de ensinar e já assistia os monitores aqui, via como eles passavam muito mal, então eu não queria. Sofriam de vez em quando [risos]. [...] Virei monitor no ano de 2021, foi em setembro, assim, em setembro. E foi uma experiência mesmo muito, muito incrível e um pouco assustadora, porque o meu primeiro aluno foi meu colega, então ficava “ai Deus!” Nós estávamos juntos na mesma orquestra no tempo da COVID. Ele era mais alto que eu e eu nem sabia [devido a vê-lo somente por telas], mas eu mantinha uma certa firmeza e frieza. Não foi uma experiência muito agradável, mas depois comecei a gostar de ensinar. (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Esse código pode ser vinculado com os códigos “aprendizagem de instrumento” e “Formação em Educação Musical” pois analisando os depoimentos fica nítido que a relação dos monitores com a Educação Musical parte e se estabelece principalmente por meio da prática. Esses relatos também apontam as dificuldades e soluções encontradas pelos monitores para superá-las mesmo que intuitivamente. Botswana explica que é difícil conciliar as atividades da orquestra com a monitoria e os estudos da faculdade em outra área.

É um projeto social, está num país que tem muitos problemas, então há vários dilemas...eu converso muito com os colegas; há satisfação e há insatisfações. Às vezes não entendemos muito o objetivo do projeto e mesmo nos deixa assim, com dúvidas sobre o que é pessoal e o que é sobre o projeto. Por exemplo: eu tenho um objetivo pessoal, entretanto estou inserido no projeto e o projeto tem outros objetivos. Quando o meu objetivo pessoal não bate com o objetivo do projeto acaba surgindo um pouco isso: uma insatisfação cá, uma insatisfação lá... É quase isso. (Botswana, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Malawi conta que precisou se aproximar dos familiares de seus alunos, quando esteve nas províncias do Norte, para explicar os processos em que seus filhos estavam inseridos.

Temos situações que eu fui visitar algumas casas dos alunos lá [Na província]. Fui, tive que ir porque eu ia para lá, ia para as casas. Tipo, num tempo que eu terminava as aulas, eu saía, eu dizia: “Eu venho, diga a tua mãe que eu hei de vir.” Chegava lá, eu conversava com os pais, lhes explicava qual é a visão da coisa porque às vezes eles eram obrigados a fazer atividade e deixavam de ir às aulas de música. Então eles vinham, choravam, falavam comigo, pediam, então sempre que terminava as aulas, eu ia nas casas, ia falar com os pais por quê? Porque eles não veem nada nisso. É como se os filhos estivessem, de certa forma, a perderem tempo. Porque ainda não há frutos, ainda não há aquelas coisas todas... Porque são pessoas que estão habituadas, estão habituadas à de certa forma, aqueles resultados imediatos coisas muito rápidas, não é?! Não entendem que tudo é um processo. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Benin descreve que refletiu e precisou assumir uma postura mais ativa e encarar sua dificuldade de falar em público para ajudar o desenvolvimento de seus alunos e que apesar dos desafios diários pretende continuar dando aulas.

Sempre tive dificuldade de falar em público, com professores e tudo mais. E no início da monitoria houve muitas falhas de comunicação entre mim e os meus alunos por causa dessa fragilidade que eu apresentava. Mas à medida que fui praticando, à medida que fui dando aulas, isso melhorou muito quando fomos para [a província] eu disse: “ok, eu tenho essa cena aqui, mas só eu sei que tenho esse problema. Aqui ninguém me conhece, eu posso ser o que e como eu quiser”. E isso aí meio que me ajudou bastante mesmo. Eu passei a ignorar aquele medo, aquela sensação estranha que eu sentia... no início eu falava a tremer, depois eu respirava, eu sei lá... encontrava mecanismos para me manter calmo e prosseguir e foi assim... dar aulas me ajudou a trabalhar muito minha paciência, minha maneira de me comunicar com as pessoas. Me ajudou também a ter senso de justiça. Porque lá nós trabalhávamos com crianças e, entre elas, desentendem-se e eu como professor tenho que calar aquele barulho. Nem sempre é fácil e eu tenho que fazer essa balança, ouvir a versão de um, ouvir a versão do outro e tomar uma decisão justa para acabar aquele barulho de uma vez. Foi também muito desafiador. Foi algo que eu tive que aprender a lidar. Por vezes que eu via que a coisa estava fora da minha alçada, eu chamava o [coordenador] para me ajudar a resolver. Então *yeah!* Eu gostei de trabalhar dando aulas na monitoria porque é algo que me desafia constantemente, todos os dias e eu penso que todos os

desafios que eu enfrentei ajudaram-me a crescer de certa forma, mudaram de certa forma minha mentalidade, a maneira como eu via as coisas, a maneira como eu vejo hoje em dia, como eu lido com diferentes situações. Então, *yeah!* A monitoria me mudou mesmo. Muito, muito. Eu pretendo continuar a trabalhar dando aulas. (Benin, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

De acordo com Simões (2020, p. 50), a conscientização ocorre através da prática reflexiva, ou práxis. Ele destaca que a práxis é uma combinação de prática e reflexão, o que leva um tempo, se constitui em um processo. Ao longo de sua obra, em diálogo com as ideias de Paulo Freire, Simões ressalta que o desenvolvimento da consciência crítica só é possível através da práxis. Ele argumenta que um professor interessado em ajudar seus alunos a alcançarem autonomia e uma consciência crítica, promovendo um ambiente de diálogo, deve primeiro desenvolver sua própria consciência crítica.

Do mesmo modo, Galon (2023) destaca que para além do domínio técnico do instrumento, um professor bem formado precisa refletir sobre suas práticas “e a partir daí reconstruir, reencenar e recapturar os eventos, as emoções e as realizações, e por meio dessa ação aprender com a experiência.” (Galon, 2023, p. 12). Dessa forma, uma condição ideal para auxiliar o desenvolvimento da consciência crítica dos monitores do projeto Xiquitsi se faz no âmbito de propiciar capacitações pedagógicas periódicas - reflexivas e práticas - para fomentar esse espaço de práxis.

## Metodologia de ensino

As referências utilizadas nessa investigação no âmbito de projetos sociais (Kater, 2004; Souza et al. 2014; Penna, Barros e Mello, 2012; Araújo, 2024; Dutra, 2024) propõem direcionamentos para a gestão dos projetos e formação dos professores, mas a figura do monitor ou músico/educador em formação não é mencionada.

O tema foi abordado por Karina Vieira e Delmary Abreu (Vieira, Abreu, 2022) ao compartilhar que foi monitora do projeto social onde era integrante. A autora atuou como auxiliar das atividades docentes do seu professor, o que foi importante para sua formação enquanto professora de música no contexto de projetos sociais.

Como já observado em outros códigos, aqui Eswatini, Gana, Guiné, Botswana e Lesoto demonstram uma dificuldade ao descrever a metodologia que utilizam em suas atividades e apreendo que isso se deve ao fato deles não a terem definida. Suas aulas e ensaios estão sempre voltadas para o desenvolvimento da técnica do instrumento e solução de problemas observados a partir das escalas, exercícios ou repertório.

No Brasil, também encontramos esse tipo de ensino de música, embora desde o início dos anos 2000, autoras como Penna (2007) vem apontando as limitações trazidas por uma formação conteudista em música.

Mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais. [...] Sem dúvida, a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo” (Penna, 2007, p.51).

Gana explica que mudou a perspectiva de suas práticas após ser instigado a partir das oficinas e propostas que sugeri. Trazendo esse novo olhar, optou por um caminho docente diferente do que foi ensinado.

A primeira vez que eu comecei a dar aulas eu usei o processo que foi usado comigo, que os professores usaram comigo e para mim era... funcionou e funcionou muito bem... muito bem; os alunos evoluíram muito rápido. [...]Nesses últimos anos, tem uns 2, 3 anos foi bem diferente: deixar o aluno conhecer a coisa, perceber que a música é uma língua [sic]. Então vamos deixar o aluno aprender a falar, depois vamos ensinar aquelas coisas que tem lá. E isso facilita muito pra eles. Eles evoluem e tem vindo com muito mais facilidade e muito mais rápido do que o primeiro grupo de alunos que eu tive aqui. E outra coisa: no início das aulas aqui nós não tínhamos muita música moçambicana e agora temos e colocamos música moçambicana e isso faz toda a diferença, faz toda a diferença. (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Botswana também descreve que precisou adequar suas práticas pois teve sua iniciação no instrumento a partir de um método muito difícil e não recomendado para iniciantes. Após algumas capacitações e maior proximidade com os parâmetros de Educação Musical, inclusive para o seu instrumento,

percebeu a importância de buscar compreender melhor a vertente educacional do fazer musical.

Tive uma iniciação não muito recomendada. Comecei com um livro muito difícil que era o Simandl. Agora eu sei que não pode ser dado o Simandl para um iniciante. Que então pra eles a coisa é outra. Acho que... passaram-se quantos anos de 2016 para cá? A minha formação influencia na formação deles. Então se eu estou bem formado, eles estarão ainda melhor. Então na medida que eu vou passar tudo que eu sei para eles, eles vão ter tudo que eu sei e mais alguma coisa e os alunos deles vão ter tudo que eu sei, tudo que eu aprendi do outro, e é assim... Eu vejo que há uma diferença grande. Temos alunos agora que em um ano eles estão na [orquestra] juvenil porque os professores já tem experiência. Nós, os monitores, já temos experiência de como fazer. E a professora Ainoã a ensinar e a cuidar das crianças [risos], tivemos [outra] professora do que passou e deu muitas dicas de como devia funcionar a educação, a iniciação para [nosso instrumento] e capacitou [os monitores] e por isso, nós hoje podemos agora passar uma iniciação própria do instrumento, sabemos como funciona. Quanto mais eu ultrapasso desafios, passo por isso e aquilo, passo as experiências para eles, eles ganham mais experiência. Essa é a principal diferença: tenho mais experiência, então eu posso fazer diferente de como eu aprendi também. E a prova é essa: eles terem resultados maiores mais rápidos do que eu tive, como a gente tem. (Botswana, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Em sua entrevista, Eswatini explica que aprendeu a tocar com muita facilidade e que não teve dificuldade com a leitura na pauta convencional. Porém, percebe que seus alunos aprendem de formas diferentes e que precisa encontrar outras estratégias para auxiliá-los. E afirma: “eu tento encontrar formas de ver como a pessoa aprende mais rápido e tento insistir nessa forma que a pessoa aprende mais rápido porque eu acho que nem toda a gente aprende da mesma forma” (Eswatini, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Em minha trajetória enquanto monitora de violino no Projeto NEOJIBA e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) durante o curso de graduação, sempre estive amparada por professores mais experientes que indicavam conteúdo ou auxiliavam a construção do meu plano de trabalho. Além disso, esses ambientes proporcionavam um programa constante de formação pedagógica como seminários, oficinas e capacitações no caso do projeto, discussões, observações de aula e práticas na universidade.

Ainda assim, recordo de frequentemente, me sentir insegura sobre minhas práticas enquanto docente em formação. Imagino que sem esse tipo de apoio o aprendizado da docência fica ainda mais desafiador.

No Xiquitsi, os professores definem o cronograma de atividades das orquestras e os monitores enviam relatórios mensalmente para os professores e coordenadores. Ainda assim, os momentos de partilha e reflexão são escassos por conta da rotina de atividades e espaço físico limitado que dispomos no teatro.

## Ensino de instrumento

O Xiquitsi é uma das poucas instituições que fornece ensino de música gratuito em Moçambique. Nesse sentido, todos os monitores chegaram no Projeto com a intenção de aprender ou aprofundar os conhecimentos no instrumento e sem intenção de se tornar um multiplicador. Isso fica evidente nos relatos de Marrocos e Gana abaixo:

Na primeira fase inicial, meu grande objetivo no Xiquitsi era aprender mais e desenvolver mais minhas capacidades musicais e particularmente no [meu instrumento]. Entrei e graças a Deus tive essas oportunidades. Só contava em ter aulas, ter aulas, a professora, a minha técnica, estudar [meu instrumento], música clássica e tudo mais... Mas graças a Deus, tive essas outras oportunidades, entrei e logo no ano seguinte entrei como monitor e no mesmo ano também tive a oportunidade de viajar para uma província num outro projeto... então foi isso. (Marrocos, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Eu gostava muito dos [filmes de] contos de fadas e gostava das músicas que passavam. Então eu vi ali às vezes uma coisa de violino, contrabaixo, tinha alguma noção de que eram instrumentos que deviam ser muito caros, pra pagar a um professor pra ter aulas dele. Então, quando eu decidi, um dia eu disse: pah! é impossível no meu país termos aulas de violino, essa coisa de borla [gratuitamente], aula de música de borla, esquece... [...] Então quando eu cheguei na Escola Nacional [para fazer a audição de ingresso no projeto] foi quando caiu a ficha porque eu vi ali música clássica em Maputo e tal, e até uns cartazes estavam colados na sala, eu fiquei tipo... é impossível, existe música clássica em Moçambique, tem violinos em Moçambique! (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

O marcador “ensino de instrumento” foi identificado 32 vezes em oito entrevistas. Por conta da escassez de instrumentistas e professores de

instrumentos de cordas friccionadas no país, durante muitos anos houve uma rotatividade considerável de professores no projeto e a formação dos monitores esteve a cargo principalmente de performers com formação em países europeus e da África do Sul.

Eu entrei em 2015. No final do ano de 2015. Nesse ano só aprendi o nome das cordas, como pegar o violino e o arco, e em 2016 comecei com o [Método] Suzuki, acho. Não, não foi Suzuki. Foi um livro chamado “*El Sistema*” que começa com cordas soltas, depois primeiro dedo, segundo dedo, assim... (Lesoto, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

O marcador “ensino de instrumento” também aparece algumas vezes com a questão do repertório e os monitores reconhecem que aprender a tocar um instrumento com o repertório que já conhecem é tarefa mais eficiente. Eswatini diz que “quando são músicas moçambicanas, eles [os alunos] já ouvem sozinhos e conseguem tocar, não precisa dizer as notas exatas.” (Eswatini, 2023).

Lesoto observa algo similar:

Já começaram a pôr algumas músicas no repertório “*Mamana Rosita*”, essas músicas... Eu acho que eles [os alunos] conseguem tocar com mais facilidade porque já conhecem a melodia então fica mais fácil. (Lesoto, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Gana, Eswatini e Lesoto identificaram que trazer um repertório Moçambicano para as aulas, ainda que não tenham tido essa experiência em sua formação, agrega muitos benefícios musicais, inclusive um desenvolvimento mais rápido na assimilação da técnica do instrumento de seus alunos, Guiné também reconhece a importância de trazer a musicalidade moçambicana para suas aulas, mas admite que aprendeu a tocar seguindo métodos tradicionais de seu instrumento e que reproduz esse modelo com seus alunos.

Tal como afirmam Gabriela Safraider e Rosane Araújo,

A escuta pode ser refletida no repertório que beneficia a motivação dos alunos, pois aprender a tocar as músicas que lhes são familiares, de seu próprio gosto, escolhidas por eles mesmos, transparece claramente no empenho exercido para aprender até mesmo músicas que requerem maiores

habilidades do que as já desenvolvidas. (Safraider e Araújo, 2022, p. 7)

## Aprendizagem por imitação

Esse marcador também está presente nas respostas dos monitores sobre aprendizagem musical. Uns falam de inspiração, outros de instinto e no contexto das entrevistas, percebo que é uma tentativa de reproduzir o que ouvem. Quando pergunto como acontece a Educação Musical e Madagascar responde: “Eu acho que ouvir e tentar fazer. *Yeah*, ouvir e tentar fazer.” Burundi diz que “quando os alunos veem o professor a praticar toda hora, eles também querem praticar toda hora”. Gana afirma que professores repetem o que aprenderam com seus professores. Botswana também comenta:

Como é que eu aprendo música... Eu acho que aprendo me inspirando. Às vezes eu não procuro muito, deixo as coisas fluir naturalmente, as coisas vêm. Eu aprendo vendo também. Cada vez que trazem um professor, isso inspira a gente a tocar. Dão-nos a visão de que aquilo não é impossível. Se ela está a fazer, eu posso fazer. Dá essa sensação e motivação. Também tem os colegas. O ambiente em si influencia. Isso em particular influencia muito. (Botswana, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

O código “Aprendizagem por imitação” foi identificado dez vezes em seis entrevistas. Quase sempre associado à “Aprendizagem musical” e “ensino de instrumento”.

Segundo Jéssica Fritzen (2022, p. 3), na Educação Musical, a imitação encontra-se no ensino e no processo de aprendizagem musical e pode ser identificada nas discussões e práticas de diversos educadores e teóricos como François Delalande e Keith Swanwick. De acordo com Fritzen, a imitação é ferramenta utilizada por diversos métodos de ensino de instrumento, como o Método Suzuki.

A autora ressalta que embora a imitação seja uma forma eficaz de transmissão de conhecimentos musicais, a criatividade, a improvisação e a originalidade ficam comprometidos quando a aprendizagem por imitação torna-se única ferramenta de ensino. Citando a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, Fritzen indica que a imitação não deve se limitar a repetições

automáticas pois essa abordagem pode ser danosa para o desenvolvimento musical dos alunos e destaca:

A função da imitação na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon é permitir a discriminação de padrões tonais e rítmicos por meio da interação musical. Saber perceber, identificar, reconhecer, repetir e comparar padrões diferentes permite que o aluno tenha uma ação consciente, intencional e com propósito musical durante a imitação. (Fritzen, 2022, p. 11).

### Ensino conservatorial

Pereira (2014), com base no conceito de *habitus* de Bourdieu, que destaca a influência do passado no comportamento presente de maneira autônoma e naturalizada, observa que o modelo conservatorial, amplamente reconhecido na formação de músicos voltados para a performance, não é tão bem-sucedido quando aplicado na formação de professores de música.

Segundo o autor, considerando que o educador musical é preparado para atuar em instituições de ensino, como escolas e similares, o modelo conservatorial, que enfatiza a figura do músico-professor, o desenvolvimento técnico direcionado para a performance e a ênfase na partitura convencional, está desconectado das atribuições e habilidades necessárias para um licenciado em música no Brasil. Portanto, após analisar o currículo de cursos de licenciatura em música em quatro instituições públicas brasileiras, Pereira sugere uma adaptação do currículo de modo a estar mais alinhado com as demandas atuais do país.

Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles. Todavia, o fato é que a elite cultural – detentora do poder de seleção curricular e de legitimação da cultura oficial – rechaça os produtos da cultura de massa a partir da construção de pressupostos estéticos supostamente neutros, autônomos, autênticos, que validam a música erudita. (Pereira, 2014, p. 98).

Mateus (2023), Galon (2023) e Dutra (2024) num diálogo com os escritos de Pereira demonstram o que seja o ensino de música, em um conservatório de

música, no ensino superior de instrumento ou num contexto de projeto social. O debate sobre o *habitus* conservatorial continua relevante e precisa ser analisado criticamente, sobretudo quanto aos objetivos das instituições de ensino, adequação do repertório e postura adotada pelo professor.

Trazendo o conceito de educação bancária desenvolvido por Paulo Freire, Dutra (2024) afirma:

Na educação musical, de forma mais agravada, a concepção bancária se apresenta de variadas formas, tendo em vista que para além da distinção inflexível entre, de um lado, um professor que sabe e ensina, e de outro, o aluno que unicamente recebe depósitos, aprendendo, temos na figura desse professor, fonte do “saber”, a ideia da “naturalidade” do talento ou do dom, já combatida por vários autoras e autores. (Dutra, 2024, p. 9).

Foram identificadas 18 ocorrências desse código em sete entrevistas sendo cinco na entrevista de Burundi e outras cinco na entrevista de Quênia. A importância dada à leitura de partitura e desenvolvimento técnico do instrumento na formação dos monitores se sobrepõem à fluência e outros aspectos da aprendizagem musical. Burundi fala do estresse da performance e cita o ambiente competitivo que acaba prevalecendo no ambiente orquestral.

Bom, não que seja algo mau. A princípio, não é, não é nada mau. Não está dizendo que é algo mau. Mas o que motiva os alunos a fazer isso? Ora, vejamos, quando chega os professores, por exemplo, chegam alguns professores de fora que têm alta performance, neste caso... Que se vê aquele professor a tocar, então o aluno naquele momento, se foca ao ver aquilo: “quem sabe um dia seria eu a fazer aquilo?” Então, é uma das coisas que faz que aconteça essa competição, este caso. (Burundi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Por outro lado, Burundi ressalta, também, a importância de um modelo, uma referência para a maneira de uma pessoa tocar, que deseja para si espelhando-se em outra, provavelmente, um professor.

Quênia conta que foi difícil conciliar as atividades de sua rotina com os estudos do instrumento, especialmente quando entrou na orquestra juvenil enfatizando que sentiu a necessidade de desenvolver a técnica para acompanhar os colegas. Além disso, a exigência da leitura de partitura em seus

estudos iniciais, com uma postura rígida da professora em uma outra instituição foi um momento desafiador em sua formação.

O ambiente também não me favorecia. Então eu faltava um pouco, mas propositadamente. O que contribuiu para isso foi, tinha lá uma professora de piano muito chata; meu Deus, ela obrigava-me a tocar coisas que ela não ensinava, dava-me partituras e só gritava comigo. Aquilo era muito traumatizante. Depois, daí eu comecei a faltar de propósito. Despedia em casa, saía, dava-me a volta, não chegava, gritava, gritava. E, e lá tínhamos teste, fazia uns testes de solfejo, eu não sabia nada e ficava com aquela consciência, porque depois lançavam as notas. Vai fazer teste, vai fazer teste? Eu nem sei nada, não sei nada, então eu só ia ler aquilo que eu imaginava. Dava-me nota só por dar, mas em nenhum momento sentavam comigo para me ensinar. (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Em outro momento, Quênia desabafa contando uma experiência em seus primeiros anos no projeto que a fizeram lembrar das questões na escola antiga.

Então para a minha sorte, posso assim dizer, o professor [monitor] volta [de viagem] e vê que eu não sei nada, nada, nada, nada, nada. E naquele dia foi frustrante. Ele voltou, encontrou as coisas totalmente de qualquer maneira e eu levei a culpa sozinho. Eu nem força de me defender, de dizer “o [monitor] fulano não me dava aulas”. Ele me deixava, eu fiquei ali a carregar todas as culpas. Ele me deu tanta bronca, tanta bronca, que naquele dia saí tão mal e poxa, as coisas se repetiram, eu já tinha esse trauma da escola de música passada. E fiquei ali também fiquei poxa, e agora? Levei todas as culpas nem para me defender e nem que eu quisesse, nem eu acreditar em mim, então fiquei com aquilo no coração. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Já Marrocos gostaria que houvesse um Conservatório de música em Moçambique para que mais jovens pudessem seguir uma carreira profissional na música de concerto e segundo ele, “começar a levar a música à sério no nosso país”.

Espero que futuramente possamos ter a Orquestra de Moçambique. Que os jovens vão estudar música e enxergar a orquestra como profissão formal. E epa... Se Deus quiser, eu esperava que tivéssemos um Conservatório que fosse reconhecido pelo governo. Eu creio que vai surgir através do Xiquitsi, sim. (Marrocos, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Gana também explica que em sua formação começou a estudar a teoria e só depois de um tempo pode tocar o seu instrumento. Agora, ao aproximar-se das propostas mais atuais para a Educação Musical, está construindo uma metodologia diferente.

Para mim foi... primeiro, antes de tudo, conhecer como que funciona a parte teórica. Depois quando eu passei para o meu instrumento ficou muito mais simples de... de perceber a coisa. Uma coisa que eu vi, isso é bom, mas tem algo que eu vi pra mim que eu acabei ficando meio que assim preso, é... que não dava espaço de poder criar, um voar dentro do, com o instrumento. Fazer outro tipo de música que se eu não tivesse uma partitura aqui, assim ficava muito difícil para mim, e fica até agora, de criar alguma coisa. Mas hoje em dia, vejo outro processo que é o contrário, que nós ensinamos. (Gana, 2023 Caderno de Transcrições [Maputo]).

## Educação humanizadora e Autonomia

Ao descrever suas práticas, em alguns momentos os monitores revelam a preocupação com o contexto e o bem-estar de seus alunos, uma compreensão sensível de como atividades musicais em grupo podem contribuir com aspectos sociais daqueles que delas participam. Foram 17 ocorrências em seis entrevistas, a maioria na entrevista de Malawi (sete ocorrências). O código “Autonomia” foi detectado duas vezes e durante a análise, percebi que fazia sentido conectar com “Educação humanizadora”.

Inspirado pela obra de Paulo Freire, que ao ensinar a ler e escrever, utiliza essa ferramenta em prol da emancipação dos indivíduos, auxiliando a construção de sua autonomia, Simões (2020) pensa uma Educação Musical crítica em relação à sua práxis (reflexão e ação) a fim de promover um ambiente de crescimento entre professor e alunos que auxilie os educandos no desenvolvimento de sua autonomia a partir de práticas musicais libertadoras, dialógicas, que façam sentido para a realidade onde os alunos estão inseridos e valorizem seus saberes. Nesse modelo, os alunos assumem o protagonismo das aulas, propõem repertório, formato de ensaios e apresentações.

O inédito viável se torna mais palpável, pois se por um lado não posso mudar o mundo, ou o sistema escolar, ou mesmo a minha escola, posso, enquanto professor, mudar a minha sala de aula,

mudar a mim mesmo e isso já representa o início da mudança. (Simões, 2020, p. 206)

Para Simões, “A educação musical, enquanto instrumento de conscientização, permite aos educandos ampliarem a compreensão da música em suas dimensões artística, cultural, social e política.” (Simões, 2020, p. 192). Mesmo tendo uma referência de educação musical mais próxima de um ensino voltado para o desenvolvimento técnico do instrumento, os monitores mais experientes do Xiquitsi perceberam que era preciso construir um vínculo com seus alunos. Essa é uma perspectiva que Malawi defende em diversos momentos no seu discurso.

Tinha uma altura em que meus alunos simplesmente era “bom dia”, nós estamos aqui na aula, estudamos e foram embora. E mesmo eles, para me abordar, era um problema sério porque eu sempre fui uma pessoa extremamente sisuda, nunca fui muito assim, aberto, mas depois de algum tempo pude perceber certas coisas: que tendo um relacionamento fora de professor - aluno ajuda bastante os alunos a aprender muito [ênfatisa] mais. Então é isso que acontece hoje com os alunos todos. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Em outro momento Malawi completa:

Então para mim o mais importante era criar o vínculo de entender “eu sou teu professor, você pode confiar em mim, você pode se sentir bem aqui”. Então isso ajudou muito os alunos a apegarem-se de forma muito profunda, de entenderem que quando nós nos encontramos é alegria. Sem a aula já é alegria nós só estarmos ali. Então eles sempre queriam vir às aulas por causa disso, porque sentia um afeto, um calor, um conforto. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Malawi conta como questões sociais mais aparentes nas províncias o fizeram compreender melhor seus alunos.

Acredito que a questão da cultura é mais o acesso à informação, hábito de costume dos locais, isso influencia bastante. Porque uma criança que está a acordar de manhã, por exemplo, lá na zona norte, tem inúmeros deveres por fazer em casa, tem que por vezes acordar muito mais cedo só para conseguir ir à aula. Ela chega [na aula de música] exausta. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Quênia também percebeu essa necessidade de compreender o contexto de seus alunos nas províncias e assumir uma postura diferente da adotada anteriormente.

Então o carinho tem que ser conquistado dia após dia e tens que te aproximar deles, estar envolvido com eles muito mesmo. Aproximar das suas coisas, se puder ajudar nos deveres de casa, nos trabalhos de casa, ajuda, conversar, rir, partilhar água, partilhar um pouco de comida. Eles te oferecem, não podes negar porque é uma sensação de desprezo, então qualquer coisinha é motivo, eles são muito sensíveis, mas apegam-se facilmente. (Quênia, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Benin também fala sobre a importância do vínculo entre professor e estudante:

É sempre assim: eu dou um pouco de teoria, brincamos, praticamos, conversamos. E nas conversas os temas são variados. Nós conversamos sobre tudo mesmo, sobre qualquer coisa. E dependendo da idade dos alunos, conversamos até sobre situações reais, da vida. Eu procuro manter o aluno mais próximo. Tás a ver? Tipo, sei lá... eu procuro ganhar uma certa confiança para ele saber que “ah, eu posso contar com esse gajo aqui.” (Benin, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Dialogando com o cenário apresentado por Penna, Barros e Mello (2012), que apontam um frequente desequilíbrio nas práticas adotadas por projetos educativo-musicais, ao assumirem posturas que hora diluem o ensino da música sob justificativa de atender aos aspectos sociais dos integrantes, hora voltam o ensino para a reprodução de práticas tradicionalistas com foco no desenvolvimento técnico do instrumento, está Dutra (2024). Este autor enfatiza que a Educação Musical humanizadora não dissocia a formação musical da formação humana. Ele reflete sobre uma Educação Musical humanizada no contexto de um projeto social.

Ao buscar entender os processos educativos a partir do convívio, da partilha e da comunhão de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social, eu procurava subsídios para uma reflexão mais profunda que me levasse a conceituar o que entendia por uma Educação Musical humanizadora. Parto da perspectiva freiriana de humanização, em que existir, humanamente, é pronunciar o mundo e onde tal pronúncia não é doação de uns a outros, mas efetivamente ato de criação. (Dutra, 2024, p. 4).

Dutra (2024) explica que para a incidência de uma Educação Musical humanizadora, é necessário haver ensino e aprendizagem de música e que de igual modo, para haver educação musical, é necessário considerar a perspectiva humana da educação. Apoiado nos escritos de Paulo Freire, o autor destaca que “não é possível se falar em educação, e conseqüentemente em educação musical, sem se levar em consideração a perspectiva do humano como agente principal e ativo nesse processo” (Dutra, 2024, p. 8).

Em relação à autonomia, Madagascar descreve o conflito com a família ao escolher a música como sua profissão.

Quando crescemos nós também começamos a ter nossos sonhos, começamos a vontade de certas coisas e dizer, não eu quero ir para esse lado, que é aquilo que eu acredito. Foi exatamente isso eu fiz, decidi escolher porque eu gosto e tentar fazer e tipo, mostrar a ele, para ele poder perceber que com o que nós gostamos, nós podemos fazer o que nós queremos. Então esse era o meu objetivo. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Já Guiné diz que sente falta de uma formação dentro do projeto que favoreça seus participantes a construírem um caminho de autonomia no estudo do instrumento.

Mas ainda temos aquela dependência, se não for o professor, não tenho certeza daquilo que eu estou a falar. Entende? Eu por si só, eu, eu costumo ver muitos alunos que não conseguem desenvolver sem um professor do lado [...], mas existem meios para o aluno desenvolver sem um professor do lado. Existem. Nós estamos numa época onde estamos expostos a várias redes sociais e uma delas que pode nos ajudar por esse meio, é o YouTube, mas isso não é tudo, porque quando se adquire conhecimento por esse lado, a dor e o processo de desenvolvimento é muito lento, porque a pessoa não sabe o que que vai selecionar. (Guiné, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

A fala de Madagascar exprime um posicionamento que demonstra um desenvolvimento de sua autonomia enquanto músico e professor de música em formação ao ser confrontado por sua família. Já o discurso de Guiné demonstra preocupação por compreender que ainda não desenvolveu ferramentas para auxiliar seus alunos a alcançarem autonomia no desenvolvimento musical.

Uma Educação Musical humanizadora, que parte do ser humano enquanto sujeito criador, busca estimular ambientes propícios para que as interações possibilitem uma prática musical onde todos os envolvidos se percebam como sujeitos fundamentais para o processo educativo uns dos outros. Aprendemos com o outro, ensinamos o outro, tocamos com ele, ouvimos a ele, com ele falamos. Essa relação requer autonomia e respeito. Autonomia ao pronunciar sua palavra, ao decidir e opinar, e respeito ao ouvir, ao deixar que suas ideias se fecundem com a do outro. (Dutra, 2024, p. 13).

Para Mariana Galon (2023, p. 11), “a autonomia é essencial, pois permite ao instrumentista desenvolver autoconsciência em relação à postura, posição das mãos, afinação e pensamento crítico”. De acordo com a autora, um professor de música bem formado auxilia seus alunos a desenvolverem a técnica do instrumento permitindo que ele escolha o repertório, dedilhados e explore seu corpo a fim de se expressar musicalmente de forma livre.

Paulo Freire (1996, 1999) aponta que o educador deve estar comprometido a auxiliar seus educandos a desenvolver uma consciência crítica e a autonomia. Nesse sentido, a experiência de Simões (2020) demonstra que adotar um caminho dialógico em sala de aula, aproximar o repertório do cotidiano dos alunos, permitir que eles assumam a liderança sob a orientação do professor são caminhos possíveis para a construção da autonomia.

## Aprendizagem em grupo

Este código aparece apenas dez vezes em cinco entrevistas tendo cinco ocorrências na entrevista de Eswatini, duas vezes na de Malawi e uma vez nas entrevistas de Botswana, Marrocos e Quênia.

Todos os monitores que citaram esse tema se referem positivamente ao aprendizado e ensino em grupo, que é o modelo adotado no Projeto Xiquitsi. Os principais benefícios, segundo eles, são o prazer do fazer musical coletivo e um melhor desenvolvimento musical como é possível observar nas citações abaixo:

Então o Xiquitsi oferece essa oportunidade de poder, se calhar, deixar esse legado para o pessoal dos mais novos. Nós estamos aqui a estudar, tudo ainda meio arranjado, mas para os que estão a vir, mesmo os que começaram, é... dois, três, quatro anos atrás, eles já encontraram as coisas um pouco mais avançadas. Diferente de nós. Já não é a mesma coisa. Nós não tínhamos uma sala de estudo, não tínhamos... Tínhamos duas

salas que uma era do coro e outra era do violino. E tudo... estudava nos corredores... não, não é a mesma coisa. Então o ritmo de desenvolvimento também é outro, a oportunidade e a inspiração também é outra nós não tínhamos nenhuma inspiração de ver, mas agora eles têm os colegas, estão a lhes ver toda hora, desenvolvidos, e é muito mais fácil ter um desenvolvimento mais grande, motivação, mais muitas outras coisas. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]). (Grifo meu).

Os alunos aparecendo muito mais fácil, tendo muito mais facilidade do que nós tivemos. Eles fazem isso de coisas maravilhosas. Em menos tempo do que nós precisamos fazer. Claramente podemos abrir ainda mais, isso tá claro. É isso. (Botswana, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Na orquestra nós aprendemos com muitas pessoas. Então mesmo que esteja a tocar melhor mais rápido e tal, eu vou aprender a puxar o outro comigo, não só aprender sozinho. também melhora a pessoa em termos sociais. (Eswatini, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]). (Grifo meu).

Dutra (2024) também destaca a presença da colaboração em suas observações no projeto social pesquisado por ele e afirma:

Os dados da pesquisa nos mostram processos educativos que vão nessa direção: colaboração, aprendizado coletivo, diálogo, a importância em ouvir o outro, criação de autonomia, tomada de decisões, a satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música, o desentendimento e a busca por soluções, o expressar de opinião. Trata-se de vivências e experiências entre crianças e adolescentes que estão a nos apontar caminhos, tendo em vista a vocação que possuem para a humanização. Pensar o ensino de música a partir de tais processos educativos me parece ser uma das direções necessárias para os dias de hoje. (Dutra, 2024, p. 16).

## Formação de plateia

Malawi e Madagascar falam sobre a mudança de perspectivas não apenas de suas famílias, mas de uma parcela considerável da população em Maputo que através do Projeto Xiquitsi passaram a conhecer os instrumentos da orquestra, a frequentar os concertos e incentivar seus filhos a participarem do projeto.

O Xiquitsi está a introduzir-se nas famílias. Hoje nos concertos nós temos um monte de moçambicanos a vir ver concertos, a

querer ver concertos. Natural... Em 2013, não sei o que, tava ali, os moçambicanos que vinham era o pessoal da política, *whatever*... que vinham, participavam porque haviam recebido convites para lá estar, porque tinham contato com “o mundo lá fora”, que já sabiam como é que era isso, por aí... mas com o tempo, com a participação nas escolas, chamar pessoal que já sabia e íamos tocar nos sítios assim, abertos e o pessoal foi... que hoje as salas ficam todas abarrotadas [risos]. (Malawi, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Araújo e Costa (2016) compartilham a experiência do projeto Música Potiguar na Escola que se propôs a aproximar artistas e músicos da região de Natal/RN da comunidade de uma escola na cidade a fim de promover uma apreciação musical mais profunda e contextualizada, em um contraponto com a homogeneização musical percebida na indústria midiática.

A dinâmica em sala de aula envolveu aulas expositivas, práticas criativas, vivências, jogos musicais e apreciação musical, sempre conectados com a temática da música potiguar. Durante a realização das aulas é essencial destacar a participação dos alunos da graduação em Licenciatura em Música bolsistas do PIBID/UFRN, que se envolveram com o projeto e contribuíram bastante para seu o desenvolvimento, através de contribuições de ordem prática na realização das atividades e até na publicação de estudos e relatos de formação docente sobre o Música Potiguar na Escola que contribuíram muito para o amadurecimento do projeto. (Araújo, Costa, 2016, p. 7).

No fim do projeto foi realizada uma aula espetáculo com o músico Carlos Zens. O projeto teve resultados positivos como a avaliação positiva demonstrada pelos alunos da escola e pelo artista e o envolvimento voluntário dos demais professores da instituição que desenvolveram diversas atividades interdisciplinares ao longo do processo. Enfatizando a importância da formação docente, os autores afirmam que a educação musical, quando promove uma percepção crítica acerca da diversidade musical, provoca mudanças.

Ressaltamos a formação de plateia em música como uma possibilidade estratégica, com destaque para os intercâmbios que esse tipo de trabalho propicia entre a diversidade cultural de contextos muitas vezes próximos – e o mesmo tempo distantes. O ato de interagir com esses agentes culturais da educação musical informal – sejam eles grupos folclóricos, artistas locais, bandas, corais, orquestras, mestres, dentre outros – no ambiente escolar ou em visitas a teatros, shows e eventos são aspectos potencialmente significativos que a formação de

plateia é capaz de proporcionar, estimulando assim, um outro nível de consciência em relação a formação da identidade musical de indivíduos que vivem inseridos em contextos oprimidos pela hegemonia de uma cultura massificadora. (Araújo, Costa, 2016, p. 9).

A formação de plateia é um aspecto importante nos programas inspirados pelo “El Sistema” incluindo projetos como o NEOJIBA e o Xiquitsi pois além de possibilitar a diversidade cultural, a aproximação da comunidade com esses grupos musicais favorece a valorização dos músicos e conseqüentemente auxilia a implantação e manutenção de orquestras e outros grupos musicais profissionais.

### Música na igreja

Com base nos dados do último censo realizado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estatística<sup>19</sup>, podemos observar a complexidade do panorama religioso em Moçambique. A análise dos dados revela que a maioria da população do país segue a religião católica, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Os islâmicos ocupam a segunda posição, seguidos pelos evangélicos/pentecostais, embora essa classificação se inverta nas áreas urbanas. Além disso, observa-se uma presença significativa de praticantes da religião Zione ou Sião, principalmente nas áreas rurais. Vale destacar que uma categoria única engloba os praticantes de religiões animistas e os não praticantes de religião, com um número considerável de adeptos, especialmente nas áreas rurais.

Entre os participantes da pesquisa, apenas Benin não menciona a influência do contexto religioso em sua formação musical. Os outros, frequentam igrejas católicas ou evangélicas. Além disso, Botswana, Burundi, Gana, Madagascar, Malawi e Marrocos, começaram seus estudos musicais nas igrejas que frequentam.

Quando eu tive oportunidade de saber que em algum lugar se ensinavam música, a igreja era a única coisa que na altura eu tinha acesso à informação. Então fui logo procurar a seleção. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

---

<sup>19</sup> <https://www.ine.gov.mz/>

Cimirro e Teixeira (2023) descrevem como a música está presente na liturgia das igrejas, seja com a intenção de ensinar histórias, celebrar, destacar valores importantes para a fé de seus adeptos, levar às reflexões, preparar os fiéis para os sermões ou facilitar uma conexão com o sagrado. Os autores afirmam ainda que a igreja é um espaço de aprendizagem musical e demonstram que o canto ocupa um lugar de destaque nas cerimônias, despertando bons sentimentos e promovendo um ambiente de interação entre os fiéis. Essas informações corroboram com a vivência que Quênia compartilha:

Eu cantava na igreja, só que tinha um pouquinho de medo, mas foi na igreja onde eu me soltei e descobri que, sim, eu gosto de música, cantar. E para cada dia ou cada momento, sempre tinha uma canção comigo. Desde pequeno, uma canção podia ser um dia triste ou não, ou de vez enquanto eu criava umas melodias. Então, possa assim dizer, que essa a minha experiência com a música tem sido incrível desde pequeno. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Para os monitores do projeto Xiquitsi, a igreja desempenha um papel importante para seu relacionamento com a música e a Educação Musical pois além de ser um espaço que incentiva o canto, a igreja promove ensino gratuito de instrumento.

Comecei na igreja, estava num grupo de coroinhas, como dizem os brasileiros, e no grupo de coroinhas tinha um que eu admirava muito e ele tocava flauta. E havia um grupo dos Atrios do Evangelho, tocavam e ensinavam. Eles ensinavam música na minha igreja. Quando eles saíram, deixaram um grupo ali que continuou a fazer o trabalho deles, mas com flauta doce. (Botswana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Uma perspectiva interessante sobre Educação Musical nas igrejas brasileiras é apresentada por Nayla Silva (2023). A autora lembra que a democratização do ensino de música nos templos começa quando Lutero decide aproximar as práticas musicais da população, adotando um repertório cantado em alemão. Silva demonstra que as instituições religiosas católicas e evangélicas entendem que as práticas musicais são parte fundamental de sua liturgia. A fim de suprir a necessidade do serviço musical na igreja para além dos ensaios - que também são espaços de aprendizagem musical -, as igrejas

frequentemente, fornecem aulas gratuitas, promovendo acesso à Educação Musical da comunidade ao seu entorno.

Minha experiência com a música foi uma coisa muito importante que aconteceu na minha vida. Eu comecei a música na igreja. Então quando começaram... Quando introduziram aula de música na igreja, era mais por diversão, não levava tanto à sério. E depois de algum tempo, ouvi falar do projeto Xiquitsi e eu gostaria de melhorar minhas habilidades pessoais, tipo, essa arte da música. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

## Formação

Esse grupo abrange os códigos Estereótipos da profissão no contexto moçambicano, a Formação em Educação Musical dos monitores bem como sua Formação em Música.

### Estereótipos da profissão

A objeção das famílias em relação à possibilidade de uma carreira profissional na música está associada à um contexto conturbado que se inicia na década de 1980 e perdura até os dias atuais. Esse estereótipo ruim foi identificado em dez entrevistas.

Não era para ser profissão. Ele [meu pai] disse: “ok, faça música, mas tens que fazer uma coisa, tipo, tens que fazer um curso profissional, tens que saber fazer alguma coisa. Tens que trabalhar numa coisa, música há de ser um *pastime*, tipo um *hobbie*”. E eu quero trabalhar o tempo inteiro de música. Ok, vou fazer outras coisas, mas minha profissão principal é ser músico. *Yeah!* (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Marrocos]).

É porque em Moçambique ainda estão meio assim quanto à música ... Se tu és músico, é um pouco difícil viver de música. Mas de músico como instrumentista, de orquestra... Porque tem alguns músicos, cantores, muitos deles são cantores, que estão bem-sucedidos. Músico como instrumentista, como alguém que executa o instrumento em Moçambique é um pouco difícil. (Marrocos, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Principalmente aqui em Moçambique, pensam que quando as pessoas querem seguir música, que vão ser marginais, então sempre os pais também têm medo. Tipo... “será que vai dar certo no futuro?”, e tudo mais... (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Daquele pensamento “música é para marginais”, que tem muito disso, acho que aqui e em quase todo o canto do mundo, música é só marginais e drogados é que fazem música. Minha mãe começou a ver que não, [que] é possível uma pessoa estudar música, ganhar a vida só com música ah... construir os seus sonhos estando na música. (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Freitas (2020, p. 283) explica que o estereótipo em relação aos artistas em Moçambique tem muita influência do período pós-colonial por conta da falta de recursos e da idealização de um modelo de artista que não expressasse sua personalidade, mas um ideal “de todo o povo moçambicano”. Essa nova perspectiva forçou a rejeição de toda a estrutura construída no período colonial, incluindo as casas de shows e empresas de publicidade responsáveis pelos espetáculos de variedades da época. Essas mudanças deixaram grande parte dos artistas em uma situação financeira mais delicada.

O autor mostra que essa associação feita erroneamente pela população entre músicos e “marginais” se intensifica na década de 1980 e reúne relatos de músicos que lembram situações difíceis desse período de transição entre o colonialismo e a revolução. Mesmo aqueles artistas que se integraram aos ideais do governo, não encontravam apoio e não tinham suas carreiras musicais compreendidas como uma forma séria de trabalho. A situação começou a mudar apenas no final do ano de 1988, quando os músicos conseguiram se organizar e fundar a Associação dos Músicos Moçambicanos.

Embora não tenha conseguido reverter todos os problemas que estavam nas suas prioridades, em particular nos primeiros anos da sua existência, a criação da Associação dos Músicos Moçambicanos foi o primeiro passo notável para a reversão de alguns problemas com os quais os músicos se deparavam diariamente. A Associação teve o mérito de divulgar nos meios de comunicação, dando voz a um grupo social que foi tradicionalmente menosprezado, principalmente no que se reporta à ausência de direitos laborais. Algumas das vitórias conseguidas nessa área, entre as quais a aprovação do regulamento dos espetáculos, devem-se também à insistência desta Associação em denunciar os abusos e problemáticas relações entre músicos e os seus empresários. (Freitas, 2020, p. 291).

## Formação em música

A formação em música dos monitores do Xiquitsi está associada à influência musical, a participação na igreja, a atuação nas orquestras do Projeto Xiquitsi e em apenas dois casos, ao ingresso na universidade no curso de Licenciatura em Música. É possível inferir que frequentemente, a formação em música está associada para eles à prática de algum instrumento.

Eu estudei na igreja, mas sempre tive uma curiosidade de aprender. Então pegava os métodos que lá tinha, estudava. O que não era necessário para tocar os hinos porque eram extremamente fáceis, não precisava de tanta técnica assim. Mas eu sempre quis ver. Tinha um, por exemplo, um dos métodos que lá tinha, alguns temas que nós tocávamos: Minuetos, não sei o quê, que estavam no [Método] Suzuki que tinham lá. Então comecei a ver no YouTube e comecei a praticar sozinho. Antes do Xiquitsi. Comecei a praticar muitas coisas antes. Fica muito tempo estudando assim. Muito tempo a estudar sozinho. Então aí comecei a estudar, mas depois quando já entrei no projeto [Xiquitsi] aí já foi mais direcionado, tudo mais... (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Antes eu conhecia o projeto, sabia que era uma escola de música que, digamos, tinha um nível superior aqui em Moçambique. [risos] então eu sempre quis entrar mas não sabia a quem me direcionar e tudo mais. [...] E a escola da igreja havia parado. Só estava... Tocava ali, ali, mas era questão minha, coisa particular. Fazer serenatas, ok. Tocava em eventos, casamentos... Depois decidi abraçar o projeto. Há dois anos. (Marrocos, 2023, Caderno de Transcrições)

Os monitores que ocupam a função de professores estagiários e os que estão deslocados trabalhando nas províncias já conseguem pensar em uma carreira na área da música principalmente atuando como professores e complementando a renda com eventos. Esses monitores já desempenham uma função importante em suas famílias na questão financeira. Em quase todos os casos, sua formação profissional acontece com as experiências na orquestra e monitoria.

Dois monitores decidiram ingressar para o curso de música da Universidade e um afirma que escolhe não entrar no curso por preferir uma formação em música mais bem conceituada internacionalmente. Vale lembrar que o Xiquitsi incentiva que seus integrantes busquem formação em música fora

do país através de iniciativas como as bolsas de estudos fornecidas pelo Instituto Camões de Portugal, entre outros. Atualmente seis antigos monitores do Xiquitsi estão em universidades em Portugal e Ilhas Canárias.

Por que eu não faço o curso da UEM<sup>20</sup>? Eu não sei... não quero tirar o mérito, mas eu penso que UEM não tem assim, tipo... é minha opinião... eu não gostaria de fazer o curso na UEM, primeiro porque a licenciatura que tu fazes na UEM não funciona em outros países. Não é válida. Por exemplo, na Itália não vale aquela licenciatura. Esse é um dos principais motivos que me fez não querer fazer licenciatura em música na UEM. Se for para fazer licenciatura em Música, eu prefiro que seja fora do país. Ou na África do Sul, ou... principalmente na África do Sul, ou em qualquer outro país da Europa. Mas, é isso... (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

O Xiquitsi não se propõe a ser um curso profissionalizante, embora forneça cartas de recomendação quando solicitado. Ainda assim, Guiné afirma que gostaria que houvesse uma formação com certificação como um curso técnico dentro do projeto. Quatro monitores explicaram que estudam ou pretendem estudar em outras áreas para alcançar uma estabilidade profissional de forma mais confortável. As carreiras são engenharia, gestão financeira, estatística e psicologia. Apesar disso, todos comentam que se fosse possível, seguiriam apenas com a carreira musical.

## Formação em Educação Musical

Esse código influencia diretamente o código “Metodologia de ensino” e se confunde com “experiência na monitoria”. Apenas Botswana, Gana e Burundi falam das formações oferecidas no Xiquitsi para auxiliar suas atividades e como mudaram sua forma de liderar as aulas depois de refletirem sobre o assunto adequando o repertório, atividades e metodologia de ensino para uma forma diferente da que aprenderam.

Madagascar conta que, por causa da monitoria decidiu aprofundar os conhecimentos na área e decidiu cursar licenciatura em música na Universidade. Quênia explica que tinha medo de dar aulas porque passou por experiências ruins e entende que o comprometimento do professor e o gosto pela docência

---

<sup>20</sup> Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. <https://uem.mz/>

têm um impacto significativo na aprendizagem do aluno. Quênia diz que “se tivermos professores que gostam do que fazem, ou pelo menos que não misturam as coisas ou tentam gostar, o mundo seria melhor”.

Todos os outros monitores expõem apenas a parte prática de suas experiências e que estão aprendendo a selecionar materiais e lidar com as questões que surgem durante as aulas e ensaios de forma empírica, relacionando frequentemente o fazer musical a tocar um instrumento.

O lema “Aprende quem ensina” é sugerido pelo Sistema de Orquestras da Venezuela a fim de criar um ambiente de cooperação e aprendizagem colaborativa, mas é preciso capacitar essas lideranças e implementar um sistema de avaliação para que esses objetivos sejam de fato alcançados.

Penna (2007) ressaltou para a Educação Musical brasileira uma condição que vale para esta situação em Moçambique, a necessidade da perspectiva pedagógica na formação de educadores.

Que os professores e alunos dos novos cursos de licenciatura em música – onde se toca, mas onde não basta tocar – estejam comprometidos com a busca e a mudança. Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos. (Penna, 2007, p. 55)

## Projeto Xiquitsi

Aqui diversas questões do contexto do projeto são discutidas e os códigos encontrados nas entrevistas são a Mudança de perspectivas (dos alunos, monitores, famílias e comunidade), projeções para o Xiquitsi e as sugestões dos monitores para o projeto.

O Xiquitsi é inspirado pelo modelo Venezuelano implantado pelo maestro José Antônio Abreu através do contato de sua fundadora com o programa brasileiro NEOJIBA. De acordo com Baker (2018), o Sistema de Orquestras fundado na Venezuela e hoje replicado em diversos países ao redor do mundo ganhou repercussão internacional ao apresentar uma orquestra jovem venezuelana tocando muito bem um repertório do cânone europeu, como por

exemplo, Sinfonias de Mahler, Beethoven e outros repertórios de compositores das Américas, como Ginastera.

Uma característica que chama a atenção do público para além da quantidade de instrumentistas que compõem as orquestras venezuelanas, é a energia que cada músico demonstra ao tocar. Com o discurso de desenvolvimento social por meio da música, o “El Sistema” ganhou apoiadores como os maestros Plácido Domingo, Simon Rattle e rapidamente foi copiado em diversos países das Américas, Europa e África.

Esse foi o impulso para a disseminação de diversas iniciativas de programas de ensino coletivo de música com um caráter social na América Latina e conseqüentemente, o crescente número de jovens nesses países tocando instrumentos de orquestra, frequentando e atuando em concertos, ingressando em universidades para estudar música e finalmente, construindo uma carreira musical profissional.

O desafio para esses programas é construir um ambiente onde as expectativas técnico-instrumentais e os objetivos sociais sejam igualmente contemplados. Levando em conta as críticas pontuadas por educadores e pesquisadores da área que entendem que a Educação Musical, mais do que formar músicos, deve priorizar a formação integral do indivíduo a partir de um ensino de música de qualidade.

Araújo (2024) afirma que os casos de sucesso em projetos sociais devem ser vistos como histórias que oferecem diferentes trajetórias possíveis para seus integrantes. No entanto, essas histórias não devem ser transformadas em “reflexos maquínicos de casos de sucesso a serem reproduzidos” (Araújo, 2024, p. 20). Segundo Carlos Kater (2004), é essencial que o professor de projetos sociais tenha uma postura de educador musical e um olhar humanizador: comprometido, crítico, sensível às questões sociais e dedicado ao desenvolvimento pessoal e musical de seus alunos.

Como Kater, Souza et al. (2014) enfatizam que no contexto de projeto social a música deve ser entendida principalmente como um meio para a transformação social. Essa preocupação aparece nos escritos de Penna, Barros e Mello (2012) ao questionar a qualidade do ensino que é oferecido em projetos sociais, que, segundo os autores ora preocupam-se em formar solistas, deixando

de lado os integrantes julgados menos talentosos, ora transformam a Educação Musical em meras atividades recreativas.

É indispensável considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos dessa natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora. Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças. Pois não se pode esquecer que é necessário construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. (Penna, Barros, Mello, 2012).

Embora diversos projetos sociais não tenham como objetivo principal oferecer uma formação profissional, é importante reconhecer que, em níveis mais avançados, como o de uma orquestra juvenil ou posição de monitoria, a dedicação e o desempenho instrumental esperados são elevados. Nesse sentido, é desejável que tais projetos ofereçam perspectivas profissionais para seus participantes, a fim de mitigar possíveis frustrações futuras. Considerando que a área da performance é bastante concorrida e o mercado de trabalho em música oferece um campo vasto para além da performance e docência, a apresentação de alternativas profissionais como gestão, o campo dos eventos, entre tantos outros, poderia proporcionar uma transição mais suave para aqueles que desejam seguir carreira na música.

### Mudança de perspectivas

A mudança de perspectivas percebida por conta da existência do projeto Xiquitsi alcança os integrantes e monitores pois encontram um caminho para realizar seu desejo de tocar um instrumento, têm a possibilidade de uma carreira profissional nessa área e aprendem a sonhar outras possibilidades para suas vidas inclusive em outras áreas que não a profissionalização em música.

É descobrir um lado teu que não sabia que existia, é abrir portas, é estar em um lugar que não sabia que podia estar. Lugares que às vezes tu tem direito, mas às vezes nunca tivesse acesso como tal alí. Então essa experiência de estar aqui no projeto, dar

aulas também, é... você não sabe que aquilo faz parte de ti até começar a fazer. Uma experiência incrível! Ter alunos, ter pessoas que se inspiram em ti e se inspiraram em outros professores, é incrível. (Botswana, 2023, Caderno de transcrições [Maputo]).

Mas acredito que os meninos que lá estão a aprender, já... por quê? Porque nós, eu sempre tive isso, sempre nas sextas-feiras nós nos encontrávamos e cada um, num período que nós tínhamos assim, mais tempo, ficávamos ali duas horas. Duas horas e o pessoal cantava e falava um bocadinho do que é, do que quer ser, do que vê na música, o que quer e eu falava das experiências. De uma certa forma, isso pouco a pouco ia mudando a visão de como vê, dos sonhos... Na zona, por exemplo, da Ilha de Moçambique, as meninas não têm sonho nenhum. Não há sonho nenhum. É casar, só. Os jovens só querem ir pescar, só. E se calhar, comprar uma mota elétrica. Não há visão de nada. Então isso abre horizontes: de ver um semelhante a eles, saiu de lá pra cá, tá a fazer isto aqui, a visão é esta. Então acaba dando a oportunidade de eles verem que aqui, *yeah*, há esta oportunidade de ver isso. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

As famílias também têm uma mudança de perspectivas, por perceberem que podem estar equivocadas acerca dos estereótipos criados em torno dos papéis sociais, do fazer musical e da possibilidade de uma carreira profissional dentro da área da música e passam a apoiar mais seus filhos.

Antes, quando entrei no projeto, teve uma coisa... a minha mãe dizia que eu estava a perder meu tempo, que mais uma vez eu queria perder todo meu tempo com coisas que não tenho nada a ver e tal. Até o dia em que ela foi assistir ao primeiro concerto, então quando ela viu o primeiro concerto de orquestra e coro, cheguei em casa acho que eram 23h, quase meia-noite... ah... quando eu cheguei à casa, ela estava acordada e a primeira coisa que ela disse é: continua nisso, vai em frente que vale a pena, não é uma brincadeira. (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

A comunidade em Moçambique, no geral, também passa por uma mudança de perspectiva como foi mostrado no código “Formação de Plateia”. Por meio do projeto, o público passou a conhecer também os instrumentos da orquestra, admirar e apoiar participando dos concertos e outros eventos e a desejar que seus filhos participem do projeto. As consequências observadas são os concertos disputados pelo público, grande visibilidade nas mídias sociais

(programas de televisão, rádio, redes sociais) e uma fila de espera que aumenta anualmente para novos integrantes.

### Projeções para o Xiquitsi

Todos os monitores demonstram muito gosto pelo fazer musical e pelo projeto. Ainda que atuando profissionalmente em outras carreiras, se imaginam colaborando com o Xiquitsi e acreditam que o projeto vai alcançar uma extensão nacional, com mais estrutura física e de formação, tanto para a performance, quanto para a Educação Musical e gestão.

Eu imagino um Xiquitsi no futuro, espero que seja num futuro bem próximo, um Xiquitsi se possível todo país, com mais jovens e mais crianças do que nós temos agora. (Gana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Eu imagino o Xiquitsi como um projeto grande a nível nacional, conhecido, de renome. E um projeto que servirá de ícone para outros, não só nacionalmente, mas a nível Internacional. Imagino o Xiquitsi, também com muitos monitores, muitos talentos, imagino o Xiquitsi grande e com filiais, assim como tem o Cantate. Imagino, é a nível nacional e fora também como um ícone. É assim que eu imagino o Xiquitsi grande, meu Deus, daqui a uns 10 anos, meu Deus, há mais de 10 anos é muito até 5 anos este projeto não será o mesmo. (Quênia, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

No futuro? Com mais espaço. Com mais espaço, com mais instrumentos, mais, mais o que? Mais entendimento, mais colaboração entre e administração e os estudantes. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo])

Vejo o Xiquitsi sendo dos Xiquitsianos. Os próprios alunos formados aqui dando aulas aqui, dirigindo o projeto. Temos alunos que se formaram em outras áreas que às vezes são necessárias aqui. Imagino o Xiquitsi com um secretário que foi formado no Xiquitsi. Flui melhor, ele entende o que está a acontecer. Essa é a principal coisa: por ele ter sido formado aqui, faz ele saber o que aconteceu. Mais nessa vertente. Quem nasceu lá, sabe como que é quais são as dificuldades de estar e facilmente também resolveria os problemas. É isso que eu imagino. Professores que foram alunos. Isso é o que eu imagino. (Botswana, 2023, Caderno de Transcrições [maputo]).

Essa projeção para o projeto é considerada, não só pelo envolvimento pessoal, mas pela posição que o Xiquitsi alcançou perante o movimento cultural

nacional. Por conta da visibilidade alcançada pelo Xiquitsi, pela relevância social, educacional e pelo objetivo de implantar a primeira orquestra sinfônica do país, em 2020, sua criadora, a profa. Kika Materula assumiu o cargo de Ministra da Cultura e Turismo de Moçambique.

### Questão afetiva com o projeto

Dutra (2024, p. 18) destaca que a Educação Musical em projetos sociais, visando mudanças e transformações em um processo humanizado, requer uma abordagem coletiva. Ele argumenta que essa abordagem só pode ser construída a partir de uma rede comunitária, na qual os educadores, com um olhar crítico, colaboram com os alunos para identificar quais saberes são relevantes e quais caminhos devem ser seguidos para desenvolvê-los. Ele sugere “que a Educação Musical promovida em projetos de ação social possa ser pensada a partir de “um nós”, de uma rede comunitária de aprendizados que só é possível na troca, no diálogo, no ouvir, no pronunciar, no compartilhar”.

Os monitores do projeto exprimem sentimentos positivos em relação ao Xiquitsi. Frequentemente descrevendo-o como uma “segunda família”. Essas declarações revelam a importância do vínculo com os colegas e a formação de uma rede de apoio se torna importante para esse grupo de jovens moçambicanos.

Ah, eu gostaria de agradecer ao Xiquitsi por ter mostrado a música, né?! Antes eu não tinha a oportunidade de tocar algum instrumento e aqui tive oportunidade, gostei e tô nisso até hoje acho que tô seguindo um bom caminho. (Lesoto, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Eu gosto de estar aqui. Gosto muito. Tive oportunidades grandes. Voltei [do festival] de Stellenbosch ainda ontem, então é também uma oportunidade que acho que dificilmente teria em outro lugar. São experiências muito interessantes. (Botswana, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Você não pode esquecer de onde saiu. Então por mais que eu tenha outras oportunidades no futuro, sempre tenho que apoiar, isso para mim, é onde me formei, aprendi outras coisas, então por mais que apareçam outras oportunidades de seguir outras coisas no futuro, sempre estarei perto do Xiquitsi. Se for para ajudar no que puder. (Madagascar, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Não é que eu tenha encontrado uma zona de conforto aqui no Xiquitsi. Tipo, não é nesse sentido. Xiquitsi é um sítio que eu gosto, eu considero o Xiquitsi uma segunda casa pra mim. O Xiquitsi é uma família e todas as coisas pelas quais uma família passa, nós passamos aqui no Xiquitsi. Então sei lá, para mim o Xiquitsi é como uma segunda casa. O Xiquitsi é um sítio onde eu gostaria de fazer parte por muito, muito, muito tempo. Porque eu me sinto bem aqui. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Eu acredito que o Xiquitsi é uma casa, é uma família, é parte da minha vida. Não tem como eu dizer... não é possível. Acredito que se eu me desvincular será um sofrimento muito grande, muito grande. É casa. São dez anos estando aqui, convivendo, vivendo este mundo. Seria extremamente complicado. As pessoas, em si, criamos uma familiaridade que é difícil de romper assim brusca ou diria súbita de romper assim tão fácil. Eu acredito que para mim, independentemente do que for, é família. Sempre, sempre estará aqui, não é?! Pelo menos, para mim. (Malawi, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

E estar no Xiquitsi é muito fixe. É estar numa família, aqui nós somos uma família. É como se fosse uma segunda casa. Às vezes quando nós não temos ensaios, ok, ficamos de férias... eu fico em casa, fico meio aborrecido. Já estou habituado àquele ambiente todo ali. Faz parte de mim o Xiquitsi. Eu não me imagino mais sem o projeto Xiquitsi. (Marrocos, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

## Sugestões para o Xiquitsi

Durante as entrevistas de Benin e Guiné, os monitores sugerem mudanças para o projeto. Benin diz que muitos alunos ficariam mais estimulados se houvesse uma formação voltada para outros gêneros como o jazz. Segundo ele, isso diminuiria a questão da evasão dos alunos.

Há alunos que já desistiram, muitos... porque tocam música clássica, essa coisa de música clássica, ficam aborrecidos. [...] Há casos de alunos que desistiram só porque estamos a ensinar só música clássica. Mas eu penso que se aquele aluno estivesse a aprender uma música que ele gosta, um etilo que eles gostam, não iam querer sair daqui. (Benin, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Benin também sugere que haja uma mediação entre os gestores, monitores e integrantes. Uma espécie de representante dos integrantes e

monitores, para que a direção possa estar ciente das “dificuldades, preocupações e sugestões”.

Já Guiné gostaria que o projeto investisse em mais formação teórica para a performance no sentido de haver um tipo de curso profissionalizante com comprovação e “investir no conhecimento para todos”.

Através desta componente teórica eu já vou saber o seguinte: olha, quando eu toco uma música do Bach é diferente do estar a tocar uma música do Mozart, é diferente do estar a tocar uma música do Beethoven, dos Strauss dos Shostakovich, e por aí fora, só a teoria é que pode dotar a pessoa desta capacidade. E tendo em conta essa vertente teórica, fica mais fácil fazer a execução no instrumento. (Guiné, 2023, Caderno de Transcrições [Maputo]).

Entendo essa sugestão como uma tentativa de aproximação com o modelo de conservatório, bastante voltado para o ensino da música de concerto, o interesse desse monitor por seguir uma carreira enquanto músico de orquestra e o aproxima da ideia de Marrocos discutida no código “ensino conservatorial”.

## Codificando a Roda de Conversa

Esse componente trata de uma conversa coletiva de aproximadamente uma hora que tive com sete monitores presentes e dois participando de forma online.

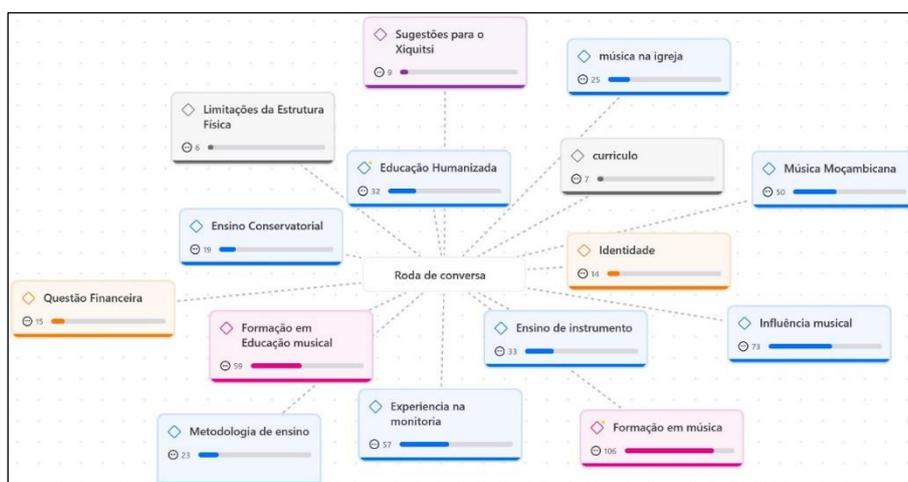


Figura 4: Rede de Códigos identificados na Roda de Conversa.

Fonte: print de tela adaptado pela autora.

Após a categorização ela contempla os seguintes códigos: Currículo, Sugestões para o Xiquitsi, Estrutura Física, Música na Igreja, Educação Humanizada, Ensino Conservatorial, Música Moçambicana, Questão Financeira, Identidade, Formação em Educação musical, Ensino de Instrumento, Influência musical, Metodologia de Ensino, Experiência na Monitoria e formação em Música. Considerei discutir ao longo dessa sessão apenas os códigos que não foram encontrados na entrevista.

A Roda de conversa contou com três momentos importantes. No início os monitores relembrou suas experiências com a música e como chegaram ao Projeto Xiquitsi.

Bom, eu também, de antes de estar aqui no Xiquitsi também passei por um processo de música na igreja. Ah e hoje, acho que continuo também aqui no Xiquitsi e na igreja também. Mas não no sentido... na igreja tem um coro que tenho que dirigir e isso exige de mim ter algumas técnicas, ter algum conhecimento para poder fazer isso. Então naquele momento eu vou aprender as coisas. Dou um jeito de investigar e isso acho que também seja um processo de, de formação para mim, estar com esses grupos. E alguns eventos às vezes que eu tenho estado ali a fazer. (Gana, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Além da influência da igreja, já percebida nas entrevistas, a questão financeira também teve um papel importante para que eles formassem grupos atuantes em eventos e tivessem uma inclinação maior para entrar na monitoria.

Eu quando entrei no Projeto Xiquitsi, entrei e tinha amigos. Que eram os amigos da igreja e tudo mais. Então chegou uma fase na vida onde nós queremos alcançar nossa independência financeira ou no caso de os pais não conseguirem nos ajudar tudo mais... e antes de ser tipo, monitor, com esses amigos, decidimos fazer um grupo na qual íamos tocar e ter um trocado. Então foi uma das coisas que nos ajudou a pagar a faculdade, outras coisas que, que queremos comprar. (Madagascar, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Nesse primeiro momento, os códigos identificados foram a influência musical, a música na igreja, a formação em música e a questão financeira. Num segundo momento da roda de conversa, os monitores discorrem sobre suas aspirações do que seria um Projeto Xiquitsi ideal em uma ponte com o código sugestões para o Xiquitsi.

O código “limitações da estrutura física” aparece pela primeira vez citado por Lesoto ao afirmar que a implantação de novas atividades como capacitações e outros cursos fica comprometida por conta da falta de espaço nas dependências do teatro, que conta com três salas grandes e sem tratamento acústico no piso superior, uma sala grande atrás do palco e três pequenas salas de estudo para abrigar as atividades dos cerca de 200 integrantes.

O código “Currículo” também emerge no segundo momento da roda de conversa com as falas de Madagascar e Botswana. Apesar de Marrocos defender que a proposta do Xiquitsi está bem definida e que ele procurou o projeto para desenvolver suas habilidades técnicas no instrumento, Botswana afirma que os objetivos do projeto não estão explícitos.

Professora, como podemos ver aqui na roda, muitas das questões que foram levantadas sobre o projeto perfeito estariam inclusas na questão de qual é o objetivo e qual é a visão do projeto. Porque quando o projeto deixa claro que é um projeto de música clássica já implica logo que quem não quer fazer música clássica não vai se dirigir ao projeto. Tás a ver?! Então se não deixa claro, acaba deixando dúvida de talvez, talvez, talvez. Então tem que deixar claro qual a missão, qual o objetivo, qual a visão do projeto. Já vai evitar muitas dúvidas e vamos evitar ter alunos que estão aqui mas na verdade pensavam que... e não era. Já vai estar claro, vai estar escrito lá: é para fazer isto. É preciso deixar muito, muito claro isso. O projeto ainda não deixou claro isso inclusive para pessoas que estão dentro. (Botswana, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Madagascar sugeriu que seria proveitoso para o Xiquitsi implementar um currículo e um sistema de formação pedagógica contínua. Na minha visão, o monitor aspira uma formação orientada para uma educação humanizadora, numa retomada do código de mesmo nome pois se propõe a compreender os interesses dos alunos e propõe um sistema de avaliação. Para ele, a adoção de um cronograma de atividades beneficiaria os monitores e elevaria a qualidade das aulas.

É claro que o projeto Xiquitsi não tem um currículo. Não tem um plano, tipo não tem um plano formal. A administração pode ter um plano, mas não tem um plano tipo: “você vai para a orquestra infantil, passa para a outra orquestra, tem que estar a tocar isso e isso aqui”. Isso aí não está definido. Então acho que são coisas que fazemos de uma forma oral, tipo... então não tem uma coisa p dizer que “esse aluno já passa [para a outra orquestra]...” então

isso é uma coisa difícil. É claro que às vezes temos essas formações, mas muitas vezes não sabemos o que dar ao aluno, o que não dar ao aluno e também não conhecemos quais são os níveis. Então não sei, tipo: ok, no primeiro ano tem que dar isso e isso e isso. É claro que tem uma e outra coisa, mas não tem escrito: no segundo ano tem que aprender isso, no terceiro ano tem que aprender isso... é claro que tem aqueles alunos que avançam e podemos dar outras coisas mas para nós é difícil. Às vezes estamos a dar sempre a mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa [gesticula], fica saturado. Às vezes damos a mesma coisa porque o aluno não está a conseguir aprender, mas fica um pouco chato pro aluno. Então os alunos ficam desmotivados. Então uma das coisas que temos, eu acho que os monitores, né?! Temos que estar sempre a fazer *updating* porque o mundo em si é muito dinâmico. Então às vezes não sabemos o que o aluno gosta, o que não gosta, o que podemos fazer para poder motivar... tem aqueles alunos que podem estar mais inclinados para fazer música popular, que é o que eles gostam. E nós estamos a fazer o quê? A ensinar música erudita [gesticula], mas não é que... ele só tá a fazer porque enfim... mas como tenho que puxar esse aluno para fazer duas coisas e ele poder avançar? Para no futuro ele ter as duas coisas para seguir e poder escolher o que quer fazer. Eu acho que de uma outra forma estamos a forçar os alunos a fazer o que eles não querem. (Madagascar, 2023, Roda de Conversa [Maputo]). (Grifo meu).

As atividades dos monitores são acompanhadas e avaliadas por meio de relatórios apresentados por eles mensalmente aos professores e à coordenação do projeto. Cada grupo orquestral tem um professor responsável que direciona as atividades e repertório. No entanto, por conta da rotina de aulas, ensaios e limitação no espaço físico do teatro, há uma dificuldade para o acompanhamento contínuo bem como momentos de capacitação e reflexão apesar dos esforços dos docentes para viabilizar essas práticas.

Considerando o ambiente do Projeto Xiquitsi como um espaço de Educação Musical não-formal (cf. Simões, 2020), por seu caráter intencional e estruturado, ainda é possível estabelecer um currículo, enquanto um conjunto de matérias musicais indicadas para os estudos no projeto, mesmo que mais flexível em relação ao currículo escolar. Nesse sentido, Queiroz (2023) aponta caminhos para a construção de currículos inovadores que passam pela compreensão dos impactos da colonização e dos limites que os modelos de ensino coloniais e descontextualizados nos impõem, desconsiderando nossas práxis musicais locais em detrimento das práxis musicais dominantes.

Segundo Queiroz (2023), uma práxis decolonial em música considera as infinitas possibilidades de expressão musical e se constrói a partir do fazer musical que emerge de suas culturas. Para o autor, um currículo inovador em música é construído a partir da diversidade em um ambiente dialógico que fomenta a criação e a pesquisa considerando a música como um fenômeno complexo que abrange ética, responsabilidade e justiça social.

Referente ao contexto de formação, Guiné seguiu explicando que para ele, é necessário haver uma formação teórica. No momento, compreendi que ele falava de uma formação profissional. Marrocos complementou dizendo que gostaria de ter um certificado de participação no Projeto.

Já temos a nossa metodologia que é “aprende quem ensina” e “ensina quem aprende”. Mas agora temos as outras componentes que precisam ser fortalecidas. Estamos a falar da parte teórica. Então um Xiquitsi perfeito para mim é teoria e prática caminhando 50% para cada lado. Seria o Xiquitsi 100% para mim. [...] Assim como está o estruturado NEOJIBA, o próprio *El Sistema*, entre outros projetos no qual nós buscamos os nossos ideais. Desde o momento que um “Xiquitsiano” consiga sair e caminhar sozinho para mim já é um Xiquitsi completo. (Guiné, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Madagascar comentou sobre “fazer o que é nosso”. Esse momento foi identificado com o código “Identidade” pois demonstra um sentido de construir uma metodologia de trabalho que reflita a cultura moçambicana, mesmo com instrumentos de orquestra.

Acredito que quando é nossa coisa, é algo que posso dizer que é de raiz, a pessoa pode não saber o que é dó, o que é ré, mas se tocar mesmo vai sentir que vai ser uma coisa que vem tipo, do coração. Então para mim o Xiquitsi perfeito seria fazer o que é nosso. O que é nosso. (Madagascar, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Gana concordou com Madagascar e lembrou que o Xiquitsi é um instrumento tradicional moçambicano e nem ele é muito usado no projeto. Gana também disse que o projeto tem um papel social. Em suas palavras, “se um jovem sai do Xiquitsi e se fora do Xiquitsi, em qualquer profissão que ele estiver a fazer, e fizer bem o seu trabalho porque a música fez isso na vida dele, isso

seria também um Xiquitsi perfeito.” Gana seguiu explicando que é necessário que o projeto invista mais na formação pedagógica dos monitores.

E outra coisa, agora olhando aquilo que nós precisamos, principalmente para os monitores. Se nós queremos fazer um Xiquitsi, ter esse Xiquitsi onde se aprende música, [com moçambicanos, como exemplo,] nós monitores. de alguma forma temos pessoas moçambicanas que conseguem fazer isso. Conseguem explicar. Como é muito mais fácil eu explicar a marrabenta para uma outra pessoa do que um estrangeiro. Precisamos deles, precisamos sim pois nos trazem essa parte dessa teoria que nós estamos a ter agora, mas nós precisamos também, tá a faltar para os monitores a questão da formação. Porque nós chegamos na sala de aula às vezes tem muita coisa que chegamos ali, epa! É novidade para mim e eu não sei como agir com esse aluno. O aluno vem com uma dificuldade e tá a passar por uma dificuldade em casa e eu não sei como agir na sala de aula. Eu acho que isso é complicado, isso já vai tornar difícil. Por mais que eu tente ensinar uma marrabenta para ele, mas se não estiver bem e eu não conseguir perceber isso, não vai funcionar. (Gana, 2023, Roda de Conversa [Maputo]).

Quênia gostaria que houvesse uma pesquisa de satisfação para entendermos o motivo da evasão de alunos. Segundo ele, no início do ano sempre há um número grande de novos integrantes, mas há desistências que atrapalham inclusive na qualidade dos grupos mais avançados. Em resposta, Gana explicou que muitas pessoas acreditam que ficarão famosas por integrar o Xiquitsi e se frustram ao perceber que essa não é a intenção do projeto. Benin disse que seria interessante haver uma forma dos integrantes comunicarem suas opiniões com a direção do projeto, mesmo que não seja possível realizar as mudanças, porque segundo ele, “as pessoas gostam de ser ouvidas”.

No terceiro momento da roda de conversa os monitores foram convidados a refletir sobre suas práticas e o que eles poderiam fazer diferente. Os códigos Metodologia de ensino, formação em música e em Educação Musical e ensino de instrumento que já foram discutidos durante o momento das entrevistas também foram identificados nos depoimentos.

Gana comentou que recebeu muitas orientações sobre consciência corporal em um intercâmbio e tem tentado aplicar em suas práticas, cita a necessidade de mais formação pedagógica e em regência.

Marrocos disse que gostaria de ter mais formação pedagógica e confessou que se sente frustrado quando não consegue auxiliar bem seus

alunos. Benin também admitiu que se sente inseguro quando os alunos fazem perguntas que ele não sabe a resposta e está buscando mais conhecimentos na área de teoria da música. Já Guiné, em contradição com o que Madagascar e Gana haviam sugerido no momento anterior, disse que tem observado os conteúdos de conservatórios estrangeiros e tenta adaptar em suas aulas. Madagascar comentou sobre a importância de ser o exemplo e que procura sempre demonstrar uma postura que gostaria de ver em seus alunos.

## Codificando as Observações de Aulas

Esse grupo trata da relação dos monitores com as turmas de alunos, com a metodologia e com as questões imprevistas do processo de ensino, na perspectiva desta autora. Ele contempla os seguintes códigos: Imprevisto, Estrutura física, Aprendizagem musical, Educação Humanizada, Aprendizagem por imitação e metodologia de ensino.

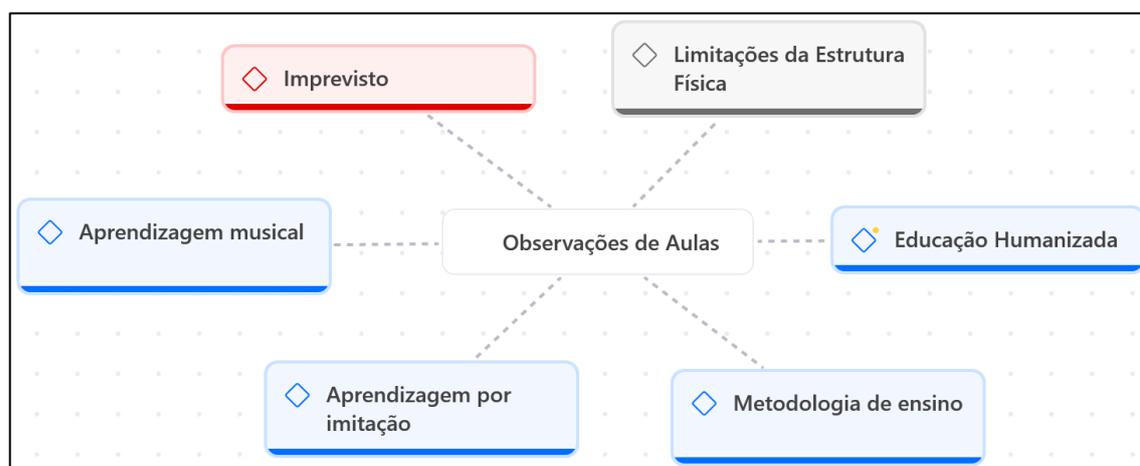


Figura 5: Rede de Códigos identificados nas Observações de Aulas.

Fonte: Print de tela do software Atlas.TI adaptado pela autora.

Foram observadas quatro aulas. Duas aulas individuais de instrumento ministradas por Lesoto e Marrocos, Uma aula de instrumento em grupo realizada por Madagascar e um ensaio de orquestra realizado por Gana.

No princípio da investigação a proposta era observar as aulas de todos os monitores, porém não foi possível realizar o deslocamento para as províncias do

norte, um dos monitores de Maputo deixou as atividades por conta de um estágio e outro monitor não sinalizou qual aula eu poderia observar apesar das minhas inúmeras abordagens.

O marcador “Imprevisto” foi encontrado em duas aulas e a questão das “limitações da estrutura física” ficou mais relevante nesse momento da investigação.

Aula 1: A princípio seria um ensaio de naipe de 1h e 30min. Apenas uma aluna apareceu então o monitor fez uma aula individual com um tema que a aluna escolheu: escala com mudança de posição. A aula durou cerca de 40 min. O monitor demonstrou a escala explicando o dedilhado e como realizar as mudanças de posição no meio do exercício. Em seguida a aluna realizou a escala junto com o professor tocando lentamente cada nota. O monitor explicou que quando vamos para regiões agudas no instrumento, é necessário que os dedos fiquem mais juntos para melhorar a afinação. Seguiram o exercício e o monitor explicou questões técnicas e de postura como a posição do polegar da mão esquerda calmamente. A aluna permaneceu sempre atenta e respondia rapidamente às instruções dadas. Seguiram estudando a escala com bastante concentração. No fim da aula a aluna tocou a escala toda sozinha e o monitor sinalizou a importância de deixar o polegar relaxado para fazer a mudança de posição. Deixou algumas recomendações para o estudo individual, enfatizando o cuidado com a mudança de posição e a afinação prestando atenção em cada nota.

Nessa aula foram encontrados os códigos imprevisível, ensino de instrumento e metodologia de ensino. O monitor demonstrou segurança ao decidir adaptar a atividade que fugiu totalmente do que era esperado e o interesse pelo conteúdo que a aluna gostaria de estudar também merece ser mencionado. A atividade, no entanto, foi completamente voltada para o desenvolvimento técnico do instrumento e a aplicação dessa técnica em parte do repertório poderia ter explorado mais habilidades musicais e enriquecido a aula.

Aula 2: A aula individual de instrumento foi realizada em uma das salas de estudo do teatro e durou cerca de 30 min. O monitor iniciou a aula pedindo

para a aluna tocar uma escala utilizando “dois arcos”<sup>21</sup> para cada nota. Para auxiliar a aluna a melhorar a afinação, o monitor tocou algumas vezes ressaltando que é necessário ouvir e tentar lembrar do intervalo antes de tocar cada nota. O monitor ajustou a postura dos dedos da aluna para mostrar como afinar o semitom. Passaram rapidamente para a peça de estudo, um exercício do livro 1 do Método Suzuki, que também estava com os mesmos problemas de afinação da escala. O monitor pediu que a aluna tocasse mais devagar e houve uma melhora significativa na afinação. A aluna começou a perceber onde estavam algumas notas desafinadas, parava e consertava. O monitor explicou que é necessário manter os dedos sempre perto da corda para sustentar a referência da afinação e ter mais agilidade. Seguiram estudando pequenos trechos da música melhorando a afinação. Em vários momentos o professor tocava para a aluna ouvir a afinação e tirar dúvidas de notas. No final da aula, o professor marcou na partitura quais partes precisam de mais atenção no estudo e demonstrou como estudar. Perguntou se havia mais alguma dúvida e finalizou a aula.

Foram observados os códigos ensino de instrumento, aprendizagem por imitação, metodologia de ensino e aprendizagem musical durante essa codificação. O monitor parecia ter os objetivos organizados quanto ao que gostaria que a aluna desenvolvesse na prática do instrumento. A utilização da imitação foi um bom recurso especialmente como referência de afinação. Mas senti falta de um fazer musical mais fluido, explorando possibilidades de timbres, fraseados e mais livre da partitura.

Aula 3: A aula em grupo de instrumento durou cerca de 1h e 30min. aconteceu em um espaço adequado e bem iluminado, porém ouvia-se a aula do coro acontecendo na sala ao lado. Havia dois alunos com idades e comportamentos bastante diferentes (10 e 13 anos); os alunos tinham instrumentos apropriados para o seu tamanho. O professor começou a aula pedindo para os alunos formarem um semicírculo passando a afinação. O professor explicou a postura correta para segurar o arco e corrigiu cada aluno

---

<sup>21</sup> “Tocar com dois arcos” é uma expressão utilizada por instrumentistas de cordas friccionadas que significa movimentar o arco para baixo e para cima (ou o contrário) repetindo cada nota tocada.

tocando-o onde era necessário. Fizeram alguns exercícios com notas longas e corda solta. O professor também estava tocando. O aluno de 10 anos sempre reclamava que não conseguia e estava cansado. O professor gentilmente ouvia suas reclamações, acolhia e voltava ao exercício sempre muito atento à postura dos alunos. Em um determinado momento, o professor disse que era proibido dizer que não consegue e que os alunos deveriam perguntar como podem conseguir. O aluno riu, reclamou novamente e voltou a fazer o exercício. O professor repetiu a escala algumas vezes e destacou alguns intervalos para corrigir a afinação, elogiando sempre que os alunos acertavam as notas, frequentemente perguntando se os alunos estavam confortáveis e se havia alguma dor. Para além das orientações, o professor sempre deixava o seu instrumento e ia corrigir os alunos com toque físico. O professor perguntou aos alunos que ritmo eles queriam tocar, eles escolheram amapiano, um ritmo sul-africano muito ouvido em Moçambique. Eles praticaram com corda solta e aplicaram na escala. A afinação ficou muito melhor com o ritmo. Eles tocaram mais rápido, fizeram a escala em terças, repassaram a afinação das notas e fizeram arpejos individualmente. O professor deu orientações técnicas de como manter os dedos sempre nas cordas dizendo que precisamos ser “econômicos” em relação à quantidade de movimento ao tocar. O Aluno mais novo disse que queria descansar. O professor fez uma contagem regressiva de cinco segundos e convidou o aluno a voltar a tocar. Todos riram. O aluno mais jovem seguiu tentando tirar a atenção do professor que ouvia calmamente as histórias e retornava para a aula. Passaram para o tema de *Can-can* de Offenbach, um dos exercícios propostos no método *Essential Elements for Strings*, que adotamos em nossas aulas. A princípio passaram lentamente para rever as notas. Todos os alunos já sabiam tocar sem partitura. O aluno mais jovem insistia para tocarem mais rápido, mas o professor orientava que era preciso melhorar a articulação da mão esquerda e fizeram alguns exercícios para que a articulação e troca de cordas melhorassem. Sempre entusiasmado e calmo, o monitor chamava os alunos para participar ativamente da aula. Um dos alunos pediu para tocar a canção *Waka Waka*, de Shakira e o professor combinou que tocariam no final da aula. O monitor seguiu conduzindo os exercícios de articulação e explicou que a velocidade é algo que vem com tempo de estudo e que não era preciso se preocupar com isso. Tocaram a música do início ao fim

com o monitor fazendo o acompanhamento algumas vezes e indicando qual aluno deveria tocar o tema sozinho enquanto ele fazia o acompanhamento. Ao tocarem todos juntos novamente foi possível notar um bom progresso na afinação, articulação e conseqüentemente na qualidade do som. No fim da aula o professor ensinou um ostinato<sup>22</sup> com *pizzicato*<sup>23</sup> em cordas soltas e tocou o tema de *Waka Waka*. Os alunos pareciam gostar bastante desse momento. O professor lembrou que era proibido dizer que não conseguia fazer algo na aula dele e liberou os alunos.

Os códigos encontrados nessa aula foram limitações da estrutura física, ensino de instrumento, metodologia de ensino e educação humanizada. O monitor se mostrou bastante paciente e conseguiu executar todo o plano de aula apesar do comportamento desafiador de um dos alunos. O acolhimento e a sensibilidade desse monitor demonstram que é possível desenvolver habilidades musicais a partir de um olhar humanizado. A escuta impondo limites e os acordos foram fundamentais para essa aula que a meu ver foi exitosa. Uma sugestão para trazer ainda mais riqueza musical seria inserir um pouco de contextualização e teoria aplicada ao repertório bem como explorar mais as possibilidades de interpretação das peças.

Aula 4: Apenas três alunos de violoncelo estavam no início da aula. Os alunos de violino, viola e contrabaixo faltaram. A aula aconteceu em uma das salas do Teatro Scala. Havia um espaço adequado, partituras e estantes para todos. Os alunos se organizaram e começaram a estudar sozinhos algumas passagens que consideravam difíceis do repertório. O aluno de clarineta logo chegou e se integrou ao grupo. Eles continuaram passando o repertório em andamento de estudo, com muita atenção nas notas e ritmo. Apenas o aluno mais novo de violoncelo estava desconcentrado e fora da atividade. A aula deveria durar 1h e trinta minutos, mas o monitor chegou 30 min. atrasado e se desculpou. Disse que estava resolvendo uma questão. Sentou-se e explicou que a audição que estavam preparando foi alterada para depois dos concertos da

---

<sup>22</sup> Ostinato é uma sequência rítmica e/ou melódica que se repete por um longo período na peça musical.

<sup>23</sup> Tocar sem o arco, beliscando a corda com os dedos.

Orquestra Juvenil por conta de uma indicação da direção do projeto. Se mostrou bastante atencioso e disse que também estava triste com a situação. Tirou as dúvidas dos alunos, avisou que já não estará na cidade por conta de outros compromissos, também, do projeto e se comprometeu a organizar tudo com os demais professores e monitores. Ainda explicou que as próximas aulas estariam canceladas no período dos concertos. Os alunos discutiram as possíveis datas e concluíram que era melhor que a audição acontecesse no sábado porque alguns ainda teriam exames na escola. Combinaram de realizar ensaios do grupo todo durante a semana da apresentação. O professor explicou que os alunos do Xiquitsi têm entrada gratuita para todos os concertos realizados pela Orquestra Juvenil e músicos convidados e os incentivou a assistir enfatizando que todos os concertos são aulas e que aprendemos muito assistindo também. Começaram a passar o repertório em um ponto específico da *Suíte Afro-cubana* do compositor Carlos Garcia. O professor ocupou a posição de maestro e quase sempre, além do gestual, marcava o pulso com o pé ou estalos. O trecho estava muito desafinado, então o professor calmamente repassou nota por nota corrigindo o dedilhado. Tirou uma dúvida de um dos alunos, fez exercícios com diferentes ritmos e houve uma melhora significativa na afinação. Deu uma atenção especial ao clarinetista e pediu para que ele tocasse um pouco mais. Solfejou um trecho sincopado e pediu para que todos tocassem juntos. Afinou os instrumentos novamente. Pacientemente, gastou um tempo considerável para explicar um ritmo dos violoncelos e explicou que respirar junto ajuda a tocar como um naipe. Na tentativa de chamar a atenção dos alunos, sinalizava sempre que tinham que tocar juntos. Apontou quem estava tocando antes e solfejou o trecho novamente. Pediu que os alunos solfejassem o trecho e a turma percebeu onde havia confusão de notas. Alguns alunos precisaram se retirar pois tinham que ir para a escola. O professor continuou a aula apenas com um aluno de clarineta e um de violoncelo, então o professor pegou um instrumento e todos tocaram juntos. No fim da aula, o professor começou a apontar um pouco mais o fraseado do solo de clarineta. No geral, o professor manteve uma postura acolhedora, construindo um ambiente muito calmo. Os alunos estavam à vontade, sempre participativos e sinalizando as dúvidas que surgiam.

Nessa aula foram identificados os códigos Imprevisto, educação humanizada e metodologia de ensino. O monitor se mostrou bastante solícito em

relação à apresentação cancelada e já havia pensado em alternativas antes da conversa com os alunos. Em relação ao domínio do conteúdo, creio que a atividade fluiu bem e o monitor conseguiu apontar questões como afinação e erros rítmicos além de estudar com os alunos formas de solucionar esses problemas. Os alunos demonstravam autonomia e interesse durante toda a atividade. Os atrasos e saídas antes do horário “quebraram” o andamento das atividades, mas sem um grande momento de dispersão. Os alunos demonstraram uma perda de energia depois de saberem que a apresentação foi adiada. O professor acolheu o sentimento dos alunos, no entanto uma atividade mais animada poderia manter o ambiente descontraído.

A partir da análise das observações das aulas lideradas pelos monitores, tornou-se evidente que, assim como os professores, eles enfrentam desafios constantes. Apesar dos bons materiais fornecidos pelo projeto como instrumentos adequados para o tamanho dos alunos, os monitores frequentemente lidam com situações limitantes. A falta de salas adequadas ou boa acústica, além de imprevistos, como a ausência de muitos alunos ou o cancelamento repentino de uma apresentação preparada com meses de antecedência obrigam os monitores a tomarem decisões rápidas, deixando evidente a sensação de insegurança mencionada por eles na roda de conversa quanto a quais ações tomar.

Um outro marcador importante é o domínio técnico do instrumento que todos possuem pela experiência dos anos de prática e participação na orquestra. Além disso, o cuidado demonstrado com os alunos seja com a questão da postura, o acolhimento e a verificação da absorção do conteúdo confirmam que os monitores estão com uma práxis pedagógica em desenvolvimento e desejam se aproximar de um modelo pedagógico humanizado, ainda que empiricamente.

## Relacionando as categorias e teorizando

Ao fim da codificação aberta, os códigos encontrados na roda de conversa e observações foram distribuídos nas categorias já organizadas a partir das entrevistas. A categoria Educação Musical contou com os códigos: músicas moçambicanas, influência musical, Aprendizagem musical, experiência na monitoria, metodologia de ensino, ensino de instrumento, aprendizagem por imitação, ensino conservatorial, educação humanizadora e autonomia, aprendizagem em grupo, formação de plateia, música na igreja e currículo.

A categoria ambiente familiar contou com 2 códigos: o apoio familiar para a carreira e o contexto domiciliar. Já a categoria contexto sociocultural ficou com 5 códigos: colonização, cultura moçambicana, identidade, questão financeira e sonho/ meta. A categoria formação ficou com 3 códigos: estereótipos da profissão, formação em educação musical com o subcódigo imprevistos e formação em música. Por fim, a categoria Projeto Xiquitsi ficou com 5 códigos: limitações da estrutura física, mudança de perspectivas, projeções para o Xiquitsi, questão afetiva com o projeto e sugestões para o Projeto Xiquitsi.

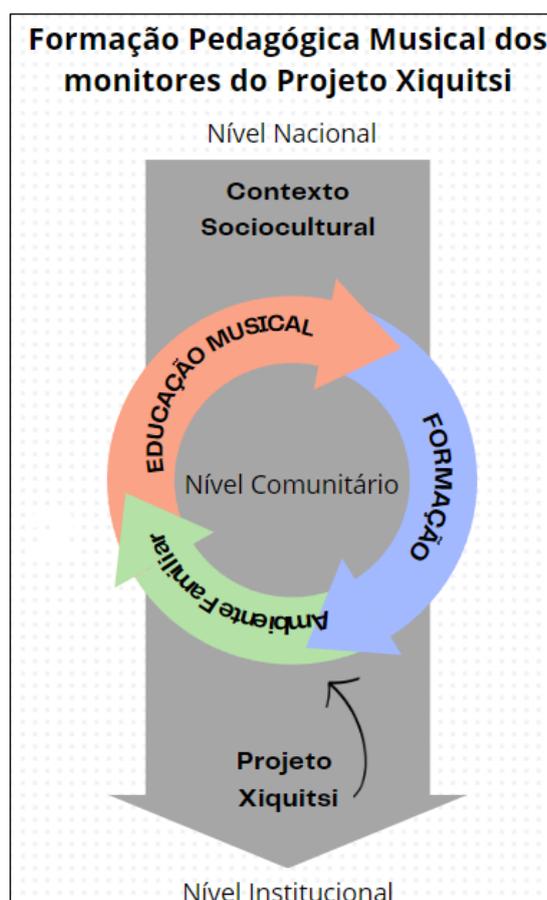
A codificação axial, de acordo com Gasque (2007) e Tarozzi (2011) traça uma relação entre as categorias buscando uma melhor compreensão dos dados e identificação da categoria central, que está relacionada com todas as categorias e é parte fundamental para a redação das teorias.

Gasque (2007, p. 102) instrui que a construção de uma matriz condicional nessa etapa auxilia a compreensão da categoria central, parte imprescindível para a redação da ou das teorias. A matriz condicional auxilia o pesquisador a relatar sistemicamente as condições, interações, causas e consequências para o fenômeno e inclui desde contextos gerais até características específicas desde os níveis internacional, nacional, comunitário, organizacional ou institucional, nível coletivo, nível individual e nível da ação.

A relação que sugiro é a seguinte: O **Contexto Sociocultural**, que envolve todas as questões culturais e políticas culminando na complexa construção do país, assume o nível nacional influenciando diretamente o **Ambiente familiar**, a **Formação** e a **Aprendizagem musical**, níveis comunitários. Essas categorias interagem entre si e apesar de contarem com a força da comunidade necessitam de políticas públicas para se desenvolver e são

diretamente afetadas pelo que ocorre em nível nacional e por sua vez, influenciam e são influenciados pelas atividades do **Projeto Xiquitsi** que ocupa o nível institucional, têm um impacto social na comunidade trazendo mudança de perspectivas para os integrantes e suas famílias sendo também influenciado pelas políticas públicas do nível nacional.

A codificação seletiva é a última etapa da codificação e tem como objetivo elaborar a categoria central, que une todo o trabalho. Minha sugestão para a categoria central é a **Formação Pedagógica Musical dos monitores do Projeto Xiquitsi**.



*Diagrama referente à codificação Axial e seletiva.*

Fonte: *Desenvolvido pela Autora*

No princípio dessa investigação me propus a compreender as concepções de Educação Musical dos monitores, bem como sua relação com as músicas de seu país estando em um ambiente de ensino e aprendizagem de instrumentos orquestrais.

. Atuando como professora estrangeira em um projeto moçambicano, julguei ser um passo importante para contribuir com o projeto e com a formação desses jovens a partir de um olhar mais contextualizado.

No contexto moçambicano, pude averiguar que entre as consequências da libertação tardia ainda persiste o estereótipo ruim atribuído aos músicos relatado por Freitas (2020) nos anos pós-coloniais - entre 1975 a década de 1980 – que se perpetua nos relatos dos monitores e as políticas educacionais corroboram para o total apagamento da disciplina de Educação Musical no ensino básico (Uthuí, 2016; Julião, 2021; Chinguai, 2021) deixando a carreira dos educadores musicais em Moçambique bastante comprometida.

Esse cenário influencia negativamente a relação dos monitores que desejam seguir uma carreira enquanto músicos com suas famílias, principalmente por conta das demandas financeiras atribuídas a eles. A monitoria, por ser remunerada, surge não como primeira opção, mas como alternativa para esses jovens continuarem seus estudos de instrumento.

Ao observar as práticas desses monitores, inferi que as atividades realizadas por eles pareciam mecânicas e sem reflexão. Ao aproximar-me do campo e à medida em que realizava a análise do material coletado, percebi que a formação desses jovens foi majoritariamente voltada para a performance, com uma diversidade inicial de professores que promoveu aos monitores do Xiquitsi uma formação técnica no instrumento desprovida de continuidade e desconectada dos fazeres musicais de seu país.

Apesar dessas circunstâncias, os monitores desenvolveram capacidades técnicas no instrumento satisfatórias para interpretar as peças do repertório da orquestra. No entanto, suas experiências na monitoria se estabelecem por meio das práticas e de forma empírica.

Segundo Maura Penna (2007, p. 51) o domínio técnico do instrumento, ainda é eficiente num modelo educacional que tem como objetivo o virtuosismo e totalmente voltado para a música erudita. No entanto deixa de fora todas as outras formas de fazeres musicais inclusive as manifestações presentes no cotidiano dos nossos alunos.

A autora defende que a licenciatura em música (que no Brasil, diferentemente de Moçambique, é voltada para preparar profissionais atuantes no ensino na rede básica de educação) é a formação ideal para o educador

musical e apresenta as habilidades que esse profissional deve buscar desenvolver: Compromisso social, humano e cultural para se adequar aos diferentes contextos de educação, interesse constante de compreender as necessidades dos alunos e a capacidade de acolher diversas músicas de culturas e funções distintas.

Sob essas circunstâncias, compreendo que os monitores demonstram um certo desenvolvimento crítico ao expressar o desejo por aprofundar seus conhecimentos pedagógicos e demonstrarem interesse pela implantação de uma metodologia que reflita a identidade do projeto.

Embora o Xiquitsi não seja uma instituição formal de profissionalização, um direcionamento para aperfeiçoar as práticas desses jovens em formação envolve uma postura ativa e um olhar crítico por parte dos gestores e professores, juntamente com um sistema de capacitação continuada para os monitores. A implementação de um ambiente dialógico pode auxiliar inclusive a equilibrar o conflito entre os monitores que desejam um aperfeiçoamento técnico do instrumento e têm como referência o modelo de conservatório com os monitores que almejam construir um ambiente de ensino que reflita o contexto moçambicano no projeto.

Um repertório que dialoga com a realidade dos alunos os instiga a expandir suas vivências musicais e conseqüentemente, conhecer outros repertórios. (Smetak, 2019; Queiroz, 2020; Simões, 2020). Uma boa forma de incentivar esse diálogo no Xiquitsi é aproximando as atividades das orquestras e coros com o que é desenvolvido no ateliê de lutheria e na classe de percussão moçambicana inclusive incentivando e desafiando o grupo de compositores do projeto.

É válido ressaltar que um sistema que incentiva a aprendizagem coletiva como é o caso do Projeto Xiquitsi e demais programas que adotam a filosofia do “Aprende quem ensina”, mantém os alunos mais interessados devido aos vínculos que se formam nesse processo (Galon, 2023; Dutra, 2024). Além disso, tal como afirma Flávia Maria Cruvinel (2020, p. 68) “a democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos os educadores musicais que entendem que a música deve ser parte integrante da formação do ser humano.”

A autora argumenta que o ensino coletivo é uma proposta eficiente para democratizar o ensino de instrumento e ressalta os benefícios do aprendizado

em grupo como melhor desenvolvimento da percepção, dos elementos técnico-musicais para a iniciação no instrumento, a teoria aplicada nas aulas práticas de forma facilitada e um resultado musical mais rápido. Como consequência, os alunos ficam mais motivados, favorecendo um ambiente de aprendizado dialógico que se adequa ao contexto dos alunos e se aproxima da proposta de Queiroz (2023) que compreende a música como manifestação que abrange ética, responsabilidade e justiça social.

Uma proposta prática para se observar a Educação Musical em países que foram colonizados trazida por Bárbara Rocha da Silva (2021) é a valorização das diferentes formas de fazer musical por meio de um aprendizado amplificado valorizando os saberes indígenas e quilombolas. Silva diz que “A participação de pessoas que vivenciam práticas musicais contra colonialistas localiza o fazer musical e evita a cristalização da cultura, desfazendo os estereótipos criados em torno de pessoas indígenas e negras”. (Silva, 2021, p.7).

A autora afirma que é necessário estar atento para as pessoas, que são as verdadeiras fontes sonoras e que a contextualização é um recurso pedagógico importante em uma visão que a autora chama de contra colonialista, acompanhando o pensamento de Santos (2015), mais conhecido como Nego Bispo, que defende o contra colonialismo como processos de resistência às invasões e explorações de uma cultura pela outra na defesa dos territórios, símbolos e modos de vida desses territórios. Santos (2015) dá um destaque para as atividades culturais praticadas nesses territórios de resistência grifando a importância da coletividade e valores transmitidos nessas práticas.

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade). (Santos, 2015, p. 41-42).

Em sua tese, Luan Sodré de Souza (2019, p. 78) defende que a principal variável a ser observada nas discussões acerca do ensino de música decolonial pode ser “o entendimento da música que ensinamos, com suas existências, resistências, silenciamentos, invisibilizações, subalternizações, hegemonias.” Sendo a cultura de um povo afetada diretamente pelos processos colonizatórios, a hierarquização e substituição da língua, musicalidade, religiosidade e tradições – como foi feito no Brasil e em Moçambique -.

Sodré de Souza (2019) questiona os processos de consumo, produção e ensino de música. O autor sugere um ensino de violão que valorize os saberes ancestrais e a cultura afro-brasileira. Souza considerou além de sua experiência e memórias, o encontro com docentes da universidade e mestres de casas de samba na região do Recôncavo Baiano. Ele ressalta que uma visão interdisciplinar é desejável para propor um giro decolonial e que a construção de uma Educação Musical se faz a partir de pontes, do pensamento de fronteira e do diálogo entre a academia e o saber popular.

O diálogo é a palavra-chave! No entanto, um diálogo não opressor, sem hierarquia do ponto de vista de uma verdade que se sobreponha a outra, o que não quer dizer que não haja um lugar de fala. Não se legisla aqui pela construção de um conhecimento imparcial, e sim pela construção de um conhecimento dialógico que considere outras referências sem subalternizá-las, mas sobretudo um conhecimento que é localizado. (Sodré de Souza, 2019, p.154).

Queiroz (2020a) e Silambo (2018) apontam que pensar a Educação Musical de forma não eurocêntrica se faz valorizando os aspectos socioculturais do fazer musical em contextos tradicionais onde o fenômeno musical também contribui com ferramentas para o desenvolvimento social. Desse modo, Queiroz nos convida a ouvir e fazer músicas de todo o mundo sem esquecer ou desvalorizar a cultura local. Para isso, o autor nos leva a refletir sobre os processos de colonização que vão muito além de leis e fronteiras, que moldam nossa cultura de forma profunda.

A colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva

da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal. Tal dominação faz com que a colonialidade se mantenha. (Queiroz, 2020a, p.157).

Queiroz (2020a) nos instiga a procurar uma postura mais ativa em relação ao repertório e metodologias de ensino. Segundo o autor, algumas das alternativas para uma Educação Musical decolonial são o diálogo com as manifestações culturais e comunidades locais, a valorização da diversidade musical, a criação aliada à inovação e pesquisa, explorando sonoridades diversas para além dos padrões europeus. Sobretudo, o autor nos convida a compreender a música como “um fenômeno complexo que abrange ética e justiça social” (Queiroz, 2020a, p. 184), portanto respeitadora e flexível, inclusiva e múltipla. Nos lembrando das novas tendências em educação musical, Queiroz destaca que o ensino da música deve vislumbrar sobretudo o desenvolvimento humano.

Ensinar música é uma responsabilidade ética que não pode ficar restrita ao treinamento técnico musical, como nos ensinaram os colonizadores europeus. Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir seu compromisso ético de transformação social e vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana. (Queiroz, 2020a, p. 185).

Em um diálogo com o pensamento de fronteira entre a universidade e o saber popular e da construção de pontes sugerida por Sodré de Souza (2019), Queiroz (2020b) traz uma perspectiva esperançosa para um ensino de música que contemple a diversidade cultural brasileira. Para isso, segundo o autor, é necessário reconhecer que não basta importar modelos europeus, ainda que classificados como revolucionários em relação ao conservatorial, pois sem uma contextualização, esses modelos são apenas formas diferentes de reproduzir um “traço de colonialidade também excludente e unicultural” (Queiroz, 2020b, p. 122).

Deixemos que a rica realidade intangível da música no país entre nas nossas intuições e promova os conflitos necessários para rompermos com as heranças coloniais que nos dominam. Assim, decolonialmente, pelas vias da interculturalidade, poderemos consolidar um ensino de música amplo, diversificado,

democrático e humano. Um ensino institucional de música que faça do “brasil” cada vez mais Brasil. Um ensino de música que proporcione as vivências e experiências educativo-musicais que a nossa sociedade precisa e que o Brasil merece. (Queiroz, 2020b, p. 125)

Para Queiroz (2020b), no contexto brasileiro é preciso abandonar a ideia que conhecendo a música de concerto nacional é possível executar satisfatoriamente as diversas expressões musicais do país. Se faz necessário então, um mergulho profundo nas músicas e manifestações culturais, valorizar os mestres e brincantes e a partir de novas formas de conceber o ensino musical, produzir materiais e implementar um sistema de ensino menos excludente.

Estar em um ambiente orquestral em países como o Brasil e Moçambique exige um esforço institucional para que esse imaginário de subalternização imposto pelo colonialismo não se perpetue. A meu ver, esse é o motivo de alguns monitores desejarem uma formação similar à conservatorial, por acreditarem que apenas dessa forma podem alcançar uma carreira musical exitosa. É necessário portanto pensar novas formas de fazer musical que contemplem a identidade e a vontade desses monitores, levando-os a refletir sobre a forma que compreendem a formação musical.

O acesso aos instrumentos a estudantes que almejem aprender e construir uma carreira como instrumentistas é fundamental para que as novas gerações do Projeto Xiquitsi continuem sonhando o inédito viável (Simões, 2020; Freire 1996) e que tenham como referência não apenas performers ou professores estrangeiros, mas que possam se ver representados em outros moçambicanos, como os monitores que já atuam no projeto, com práticas que envolvam outras perspectivas, compreendendo e respeitando sua identidade.

Essas reflexões apresentam uma proposta para o desenvolvimento de uma práxis coerente com as perspectivas contemporâneas de Educação Musical, com a intensão de auxiliar os monitores do Projeto Xiquitsi a desenvolverem criticamente suas habilidades pedagógicas e musicais. Assim, estariam também, auxiliando seus alunos, suas famílias e comunidade por meio de uma perspectiva diferente, mais abrangente, contudo, referenciada nas musicalidades moçambicanas.

## Referências

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: *RECIMAM*, 2008.

ARAÚJO, Anderson Henrique Simões de. O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32202, 2024.

Araujo, Caio Higor Moraes, Costa, Máximo José da. A educação musical frente à indústria midiática: a formação de plateia como uma ferramenta de democratização do acesso à música. Comunicação. *Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte. 2016.

BAKER, Geoffrey. *Rethinking Social Action through Music: The Search for Coexistence and Citizenship in Medellín's Music Schools*. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2021.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980- 7031.

BESSA, Beatriz de Souza. Artes Musicais Africanas e Educação Básica brasileira: Conexões entre Meki Nzewi e a minha prática pedagógica. In: SANTOS, Eurides; SANTOS, Marcos; SODRÉ de SOUZA, Luan (Org.). *Música e Pensamento Afrodiaspórico*. Editora Diálogos Insubmissos, 2022. p. 59-84.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em Educação Musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

CABAÇO, José Luís. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHINGUAI, Julio. Educação Musical em Moçambique: reflexões e desafios. Comunicação. *Anais do Congresso Nacional da Abem*, 2021.

CIMIRRO, Vinicius. TEIXEIRA, Helena Pereira. As vivências musicais na igreja evangélica e seu impacto no cantar gospel. Comunicação. *Anais do Congresso Nacional da Abem*, 2023.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Editora Penso. 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: o ensino coletivo como meio eficiente de democratização da

prática instrumental. 2004. In: *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2020. Goiânia – GO. 2020. p. 68-71.

DUTRA, Pedro. Por uma Educação Musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32201, 2024.

FREIRE, P. Educação e mudança. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marco Roque de. *A Construção Sonora de Moçambique*. Maputo: Kulungwana, 2020.

FRITZEN, Jéssica Francieli. A função da imitação na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Comunicação. *Anais do XXXII Congresso da ANPPOM*, 2022.

GALON, Mariana. Inédito-viável no ensino superior de violoncelo. Comunicação. *Anais do Congresso Nacional da ABEM*, 2023.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana P. M. *Métodos para a Pesquisa em Ciências da Informação I*. Thesaurus; 1ª edição. 2007. p. (83 - 118).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. 2000. Narrative interviewing. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Eds.). *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. p. 57-74. London, England: Sage Publications.

JULIÃO, Felisberto. Educação Musical no Contexto de Currículo de Formação de Professores em Moçambique. Comunicação. *Anais do Congresso Nacional da Abem*, 2021.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

LESSA DE OLIVEIRA, C. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010.

MACEDO, Victor Miguel Castillo de. *Memória e Política no Moçambique Contemporâneo: Sobre Violências Pós-Coloniais*. Appris, Curitiba, 2022.

MAIRINK, A. P. A. R.; GRADIM, C.V. C.; PANOBIANCO, M. S. O uso da metodologia qualitativa da Teoria Fundamentada nos Dados na pesquisa em enfermagem. *Escola Anna Nery*, v. 25, n. 3, p. e20200494, 2021.

MATEUS, Marlos. *Educação Musical e currículo: o curso de violão no âmbito de um conservatório*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Centro

de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2023.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 27/2009, de 29 de setembro de 2009. Lei do Ensino Superior. Publicada no Boletim da República, Série I, nº 38, de 29 de setembro de 2009.

MUHERA, Mauro Albino; SILVA, Vladimir Alexandre Pereira. *A música coral africana: reelaboração e interpretação de cinco canções de quatro danças tradicionais moçambicanas para coros de vozes afins e mistos, a cappella e com acompanhamento*. Congresso Nacional da Abem, 2021.

OLIVEIRA PINTO, Thiago de. A cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música Afro-Brasileira. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 22 – 23: 87 – 109, 1999/2000/2001.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e ; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v .20, n.27, 65-78, jan.jun. 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Currículos Criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.) *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. P. 191-241.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Até Quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v.1, n. 10, p. 153-199, 2020a.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e enfrentamentos antiepistemicidas. In: CORTE REAL, Márcio Penna; FURTADO, Rita Márcia Magalhães; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (Org.). *Arte, estética e processos educacionais: reflexões sobre os exercícios de sentir, de saber e de poder*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, p. 107-137, 2020b.

SAFRAIDER, Gabriela Silva; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. e0106, 2022.

SANTOS. Antonio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SILAMBO, Micas. *O ensino e a aprendizagem da Mbira Nyunganyunga em sua dimensão técnica: uma pesquisa-ação com licenciandos em Música da UFRN*. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Barbara V. Rocha da. Práticas e recursos contra coloniais para o ensino de música GTE 17 - Formação musical, colonialidade e opções decoloniais. Comunicação. *Anais do Congresso Nacional da Abem*, 2021.

SILVA, Nayla Maria Gomes. Narrativas de professores de música em contexto religioso: um estudo a partir das concepções de ensino. Comunicação. *Anais do Congresso da Abem*, 2023.

SIMÕES, Allan Caldas. *Musicalidade crítica: Fundamentos para uma Educação Musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire* - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

SMETAK, Ícaro. *A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SODRÉ DE SOUZA, Luan. *Educação Musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano*. 2019. 248 fl. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Jusamara et al. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em Educação Musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2019.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados* / Massimiliano Tarozzi: tradução de Carmem Lussi. - Petrópolis. RJ :Vozes. 2011.

UTHUI, Edson Gopolane Uetela. *Análise do alinhamento curricular no curso de música da Universidade Eduardo Mondlane*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2016.

VIEIRA, Karina Firmino; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Ser professor de música de projeto social: narrativas musicobiográficas. *Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2-22, abr. 2022.

## Anexo

### Autorização da Associação Kulungwana



Professora Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza  
Departamento de Música e Artes Cênicas  
Universidade Estadual de Maringá  
Maringá  
Brasil

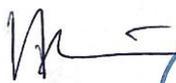
Maputo, 04 de Outubro de 2022

Estimada Professora Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza,

Em resposta a sua carta de 3 de Outubro 2022 informo que a professora Ainõa Santos Cruz é autorizada a fazer a pesquisa de campo no projecto Xiquitsi atinente ao seu mestrado de pós-graduação.

O projecto Xiquitsi ficará certamente enriquecido com os caminhos que possam ser identificados para melhorar o seu trabalho e desenvolver mais estreitas relações com a comunidade musical brasileira.

Com os meus melhores cumprimentos,

  
Henny Matos  
Directora Executiva



Kulungwana – Estação Central CFM, Praça dos Trabalhadores, Maputo.  
Tel 258 821034903 , e-mail [kulungwana@clubnet.co.mz](mailto:kulungwana@clubnet.co.mz).