

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E MULTICULTURALISMO: UMA ANÁLISE
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Renan Santiago de Sousa

Orientadora: PhD. Ana Ivenicki

Rio de Janeiro, fevereiro
2017

Renan Santiago de Sousa

**MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E MULTICULTURALISMO: UMA ANÁLISE
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: PhD. Ana Ivenicki

Rio de Janeiro, fevereiro de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Ss194m
m Santiago de Sousa, Renan
Música, educação musical e multiculturalismo: uma
análise da formação de professores(as) de três
instituições da cidade do Rio de Janeiro / Renan
Santiago de Sousa. -- Rio de Janeiro, 2017.
400 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Música. 2. Educação Musical. 3.
Multiculturalismo. 4. Formação de Professores. 5.
Licenciatura em Música. I. Ivenicki, Ana, orient.
II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro**"

Mestrando(a): **Renan Santiago de Sousa**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Ana Ivenicki**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Ivenicki - Presidente

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Profa. Dra. Luciana Pires de Sá Requião

Dedico esse trabalho, bem como toda a minha vida, a Deus.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo: pelo dom da vida, pela minha saúde, por tudo que tem me concedido (a despeito de eu nada merecer), por tudo o que tem me ensinado e pela sua paciência e misericórdia.

Agradeço à minha família por todo o apoio prestado, principalmente à minha mãe, pelo seu esforço em minha criação.

Expresso também minha gratidão à minha querida orientadora Ana Ivenicki, a mais linda de todo o mundo, por todo o apoio, encorajamento, incentivo, dedicação, gentileza, compreensão e amizade.

Agradeço a: Adailton Pinto, Adriana Paiva, Alessandro Barbosa, Alex Neves, Aline Ferreira, Carlos Seruti, Cláudia Ressor, Clodoaldo, Cristina Frazão, Dimas Rambo, Fabrício Vitorino, Flávio “Cantor”, Flávio Costa, Flávio Santos, Flávio Silva, Iolanda Sheibe, Janine Vieira, Javier Forero, Joãozinho, José Rodrigo Araujo, Josimar Santana, Kathelyn Gandra, Lourdes Gomes, Luciane Ribas, Márcia Regina, Marcela Santos, Márcio, Marco Antonio, Marco Pepe, Mostafa Galal, Nathália Rodrigues, Otávio, Paulo Suevo (*in memoriam*) Petr Jun, Priscilla Vieira, Rabea Barhum, Raphael de Paula, Renata Daniel, Rogério, Samatha Pinheiro, Sandra Mendonça, Saulo Ferreira, Tamara Nunes, Thaianie Marciel, Thales Suevo, Thayane Barghigiani, Thiago Grabois, Tina Fidelis, Visar Krelani, Vivian Louback, Yannet Yrenne, Yassin da Glória e Yemcy Calcina Flores, amigos e amigas que conquistei durante minha estada no Laboratório de Estruturas/UFRJ, que tanto me ajudaram/ensinaram/impulsionaram. Destaco de forma mais proeminente a Karyne Ferreira, Andrielli Moraes e Camila Abelha, pela grande amizade, pela companheirismo, pelos lanchinhos saborosos e, principalmente, pela presença, preocupação, apoio e torcida durante o processo seletivo e a escrita da dissertação.

Destaco ainda mais nos agradecimentos a Marianna Grosso, por toda a amizade a mim prestada, por toda a atenção que generosamente direcionou a minha pessoa durante o tempo em que estive no LabEST e, principalmente, durante o processo seletivo do mestrado, pelas broncas que me deu quando eu estava com medo de ver as notas e por ser a pessoa mais incrível do mundo.

De forma também especial, direciono meus agradecimentos à figura do professor Romildo Dias Toledo Filho (COPPE/UFRJ), pelas oportunidades, pelo reconhecimento e por toda ajuda que me prestou após minha aprovação. Agradeço a ele também por ter me ensinado a ser ambicioso, no que se refere a feitura de pesquisas acadêmicas.

Agradeço também aos amigos e amigas que fiz durante minha estada na UNIRIO, por todo o carinho, doce amizade e por, apesar dos meus sumiços, não terem se esquecido de mim: Adriana Carbonel, Renato Sirqueira, Daphne Lewis, Isadora Lima, Raiana de Jesus, Cecília Nóbrega e Marília Pereira.

Presto meus agradecimentos também a todos os professores e professoras que passaram pela minha vida, seja na Escola Municipal Rubem Berta, na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, no Conservatório Brasileiro de Música ou na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço de forma mais enfática às professoras Eliane Ribeiro (UNIRIO), Mônica Peregrino (UNIRIO), Sandra Albernaz (UNIRIO) e Andréa Thees (UNIRIO) e aos professores Luiz Esteves (UNIRIO) e Ednardo Monti (CBM-CEU), por todo o apoio que gentilmente me prestaram durante o processo seletivo do mestrado e por toda a alegria que demonstraram em minha aprovação.

Não esqueço também dos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, (Márcia Serra, Ana Maria Monteiro, Maria Margarida, Mônica Pereira dos Santos, Vânia Motta, Anita Handfas, José Jairo Vieira, Sérgio Baptista, Gabriela Honorato, Ana Pires do Prado e Patrícia Corsino, por todos os conhecimentos ministrados e pela ajuda na construção da pesquisa.

Agradeço às professoras que tão gentilmente se fizeram presentes na banca do meu exame especial e na banca da minha defesa (Maria Vitória Maia, Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Cláudia Miranda e Luciana Requião), pela leitura atenta do meu trabalho, bem como às considerações tão pertinentes que só fizeram este crescer.

Demonstro minha gratidão também aos(às) amigos que ganhei durante as aulas do PPGE-UFRJ, em especial à Késia, à Nick, à Manu e à Monica, que se tornaram verdadeiras irmãs.

Gostaria também de agradecer aos amigos e amigas, companheiros do grupo de pesquisa, pelas colaborações pertinentes no meu projeto, amizade e companheirismo: Késia Sindra, Rony Leal, Fabiano Salles, Giseli Xavier e Paulo Melgaço.

Incluo na lista também os irmãos e irmãs da Assembleia de Deus – Ministério do Leblon, congregação de Vila Aliança; Igreja Nova Vida de Bangu; e Igreja Batista do Jardim Magarça, pelas orações. Nesse contexto, destaco a Geise, por ter se revelado uma ótima amiga!

Também incluo os meus a(migos)lunos da ONG Semente do Amanhã, Curso Livre de Música Nossa Senhora de Aparecida e Centro Educacional Meireles Macedo, por me ensinarem tanto e me mostrarem que uma Educação Musical Multicultural também é possível na prática.

Agradeço também às professoras Andrea Adour (UFRJ) e Zoya Alves (CBM-CEU) e ao professor, José Nunes Fernandes (UNIRIO) coordenadores do curso de licenciatura em Música de suas instituições, por todo o apoio durante a pesquisa. Agradeço também aos professores Daniel Lemos (UNIRIO), novamente ao professor José Nunes Fernandes e à professora Maria Manuela (CBM-CEU) por cederem tempo de suas aulas para que eu pudesse aplicar os questionários. Nessa perspectiva, agradeço aos(às) 59 discentes que colaboraram com o preenchimento do questionário e aos(às) 9 professores(as) que foram entrevistados.

Não poderiam faltar neste tópico os revisores anônimos e os editores das revistas/congressos nos quais partes da dissertação foram publicados, pelas correções, sugestões e críticas feitas que tanto ajudaram na escrita final desta dissertação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à secretaria do PPGE-UFRJ, principalmente à Solange (Sol), por toda essa alegria de viver e pela pronta ajuda em todos os problemas.

Também, agradeço a qualquer outra pessoa que tenha me ajudado (ou que pelo menos não tenha me atrapalhado) de alguma forma durante a escrita dessa dissertação e que, por algum motivo, eu tenha esquecido de citar.

Muito obrigado! De coração!

*And the best thing you ever done for me
Is to help to take my life less seriously
It's only life after all.*

Indigo Girls – Closer to Fine

Resumo

SOUSA, Renan Santiago de. *Música, Educação Musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente dissertação teve como objetivo analisar como as questões multiculturais perpassam na formação recebida pelos(as) discentes dos cursos de Licenciatura em Música das três principais instituições que oferecem tal curso na cidade do Rio de Janeiro, a saber: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ), Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CLA/UNIRIO) e Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário (CBM-CEU). A relevância deste estudo está baseada no fato de que com a promulgação da Lei 11.769/2008, a disciplina de Música se torna conteúdo curricular obrigatório em toda a Educação Básica brasileira e, dentro deste contexto, faz-se necessário analisar como as tais instituições estão formando profissionais para atuarem com as diferenças culturais corriqueiramente são encontrada nas salas de aula. Para se chegar a tal objetivo, foi realizado um estudo de caso (YIN, 2001; ANDRÉ, 2013) nas instituições supracitadas, utilizando a triangulação de métodos de coleta de dados (IVENICKI; CANEN, 2016; DENZIN, 1978; MARCONDES; BRIZOLA, 2014), que envolveu análises documentais, aplicação de questionários e entrevistas. Portanto, teve-se como objetivos específicos 1) levantar e categorizar a produção acadêmica brasileira que disserta sobre multiculturalismo na Educação Musical; 2) verificar, por meio de análise documental, como as questões multiculturais estão presentes nos documentos superiores que direta ou indiretamente influenciam na estrutura educacional brasileira (Constituição de 1988, LDBN/1996, PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música), bem como nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música da cidade em questão; 3) avaliar, por meio de questionários com perguntas mistas, a posição dos(as) discentes formandos em Licenciatura em Música das instituições analisadas, com o intuito de verificar suas narrativas sobre a formação por eles(as) recebidas para atuarem em locais culturalmente plurais e 4) analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, quais são as opiniões dos(as) docentes das disciplinas de Didática da Música, Percepção Musical, História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, História da MPB e Introdução às Músicas do Mundo, sobre os fatores que impulsionam, retardam ou impossibilitam a presença das questões multiculturais nos currículos do curso já citado. Como referencial teórico de tal pesquisa, utilizou-se um diálogo entre diferentes abordagens multiculturais - folclórica, humanista, crítica, pós-colonial e decolonial (CANEN, 2007, 2011, 2012; CANEN; MOREIRA, 2001) McLAREN, 1997, HALL, 2003, WALSH, 2012). Os conceitos de cultura, identidade e currículo também foram discutidos, tendo como base os escritos de Eagleton (2011), Hall (2003, 2005a, 2005b, 2014), Woodward (2014) e Silva (2009, 2014). A pesquisa pôde concluir que apesar do tradicionalismo característico das faculdades de Música, estas têm lentamente se aberto para musicalidades que fogem à normatividade, porém, quando o aspecto da diferença foge à questão musical, notou-se que, de forma geral, pouco tem sido tratado de temas como raça, etnia, sexualidade, gênero, tolerância religiosa, combate ao *bullying* etc., por diversos motivos discutidos durante o texto. Uma abertura maior às diferentes musicalidades bem como a adoção

de um currículo multicultural por meio da ancoragem social dos conteúdos foram sugeridos como uma possibilidade se tratar das questões de interesse do multiculturalismo sem se perder das especificidades dos objetivos musicais característicos da disciplina de Música.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Música, Educação Musical, Formação de Professores, Licenciatura em Música.

Abstract

The purpose of this dissertation was to analyze how multicultural issues permeates the music teacher training offered by the three main institutions of the city of Rio de Janeiro: School of Music of the Federal University of Rio (UFRJ), Villa-Lobos's Institute of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (IVL-UNIRIO) and the Brazilian Conservatory of Music-University Center. The relevance of this study is based on Law Act n. 11.769/2008, that makes music compulsory in curriculum of all Brazilian Basic Education and, within this context, is important to train professionals to work considering the cultural differences found in classrooms. In order to achieve this objective, a case-study (YIN, 2001; ANDRÉ, 2013) was carried out in the above mentioned institutions, using a methodology of triangulation of methods (IVENICKI, CANEN, 2016; DENZIN, 1978; MARCONDES, BRIZOLA, 2014), which involved (1) to raise and categorize the Brazilian academic production that deals with multiculturalism in Music Education; (1988 Constitution, LDBN/1996, PCNs, National Curricular Guidelines for the Education of Basic Education Teachers, and National Curricular Guidelines for Undergraduate Music Courses), as well as in the curriculum programs of the courses of the city in question; 3) to evaluate, through a questionnaire with mixed questions, the position of the students graduated in Music Teacher Education, with the purpose of verifying their narratives about the formation received by them and 4) analyzing, through semi-structured interviews, professors of Music Didactics, Musical Perception, Cultural History, MPB History and Introduction to World Music, the factors that impel, delay or prevent the presence of multicultural doubts in the curricula of the course already mentioned. As a theoretical reference for research, a dialogue between different multicultural approaches - folklore, humanist, critical, postcolonial and decolonial (CANEN, 2007, 2011, 2012) was used, McLAREN, 1997, HALL, 2003, WALSH, 2012). The concepts of culture, identity and curriculum were also discussed, based on the writings of Eagleton (2011), Hall (2003, 2005a, 2005b, 2014), Woodward (2014) and Silva (2009, 2014). The research concluded that though the traditionalism characteristic of music faculties, they are opening themselves for other kinds of musicalities, but almost nothing is said about topics such as race, ethnicity, sexuality, gender, religious tolerance, bullying, etc.), for various reasons discussed during the text. A greater openness to the different musicalities as well as the adoption of a multicultural curriculum through the social anchoring of the contents were suggested as a possibility to deal with issues of interest in multiculturalism without losing the specificities of the musical goals characteristic of the music discipline.

Key-words: Multiculturalism, Music, Basic Education, Music Education, Teacher Education, Music Teacher Education Program.

Résumé

Ce travail visait à analyser les questions multiculturelles imprègnent la formation reçue (comme) discours de cours de diplôme en musique dans trois grandes questions qui ont lieu dans la ville de Rio de Janeiro, une connaissance: Universidade Federal Do Rio Music School janvier (EM-UFRJ), Villa-Lobos Institut de l'Université fédérale de l'État de Rio de Janeiro (IVL-UNIRIO) et du Conservatoire brésilien de musique de l'Université centrale. La pertinence de cette étude est basée sur la loi 11.769 / 2008, un cours de musique est obligatoire dans le cursus nécessaire tout au long de l'éducation de base du Brésil et, dans ce contexte, Former des professionnels pour travailler avec les cultures culturelles sont de couleur trouvées dans les salles de classe. Pour obtenir un objectif objectif, il y avait une étude multicentrique de cas (Yin, 2001; ANDRÉ, 2013) dans les institutions ci-dessus, en utilisant une des méthodes de méthodologie de triangulation (IVENICKI, CANEN 2016 Denzin 1978 Marcondes, Brizola, qui impliquait . documentaires analyse, des questionnaires et des entrevues ont donc pour objectifs spécifiques 1) pour soulever et classer une production universitaire brésilienne qui parle de multiculturalisme dans l'éducation musicale; (Constitution de 1988, LDBN / 1996 RSP, Lignes directrices du programme national pour la formation en enseignement de base et lignes directrices des programmes d'études pour les cours de premier cycle en musique), ainsi que les projets politiques-pédagogique des cours de Master en ville Musique question; 3) d'évaluer, au moyen de questionnaires avec des questions mixtes, la position de (les étudiants) diplômés en Bachelor of analysé les gens de la musique, afin de vérifier leurs comptes de formation pour eux (comme) et 4) analyser par entretiens semi-structurés, les écoles de disciplines didactiques de musique, Perception musicale, Histoire de la culture, Histoire de la MPB et introduction à la World Music, sur les facteurs qui, retard ou excluent la présence de doutes multiculturelles programmes de cours déjà mentionné. Comme cadre de la recherche théorique, nous avons utilisé un dialogue entre les différentes approches multiculturelles - folk, humaniste, critique, décolonial postcolonial et (CANEN, 2007, 2011, 2012; CANEN; MOREIRA, 2001; McLAREN 1997, HALL, 2003; WALSH, 2012). Les concepts de la culture, l'identité et le curriculum ont également été discutées, sur la base des écrits de Eagleton (2011), Hall (2003, 2005a, 2005b, 2014), Woodward (2014) et Silva (2009, 2014). Les résultats de recherche mis sur le traditionalisme caractéristique des écoles de musique, cependant, ne sont pas le résultat d'une analyse musicale. Des sujets tels que la race, l'origine ethnique, la sexualité, le sexe, la tolérance religieuse, la lutte contre l'intimidation, etc.) pour diverses raisons évoquées dans le texte. Une plus grande ouverture à la musicalité différente et l'adoption d'un programme multiculturel par ancrage social du contenu ont été suggérés comme une possibilité d'aborder les questions d'intérêt multiculturalisme sans perdre les détails des objectifs musicaux caractéristiques de la discipline de la musique. Dialogue Échange de paroles entre deux ou plusieurs personnes. Un dialogue du renard et du corbeau, entre (et non *avec) le renard et le corbeau . Manière dont un auteur fait parler ses personnages.« Je crois qu'il faut planter la tente ici, dit-elle. – Je suis d'accord, répondit-il. Avoir des échanges avec quelqu'un. Les élèves dialoguent beaucoup ensemble .

Mots-clés: Multiculturalisme, Musique, Éducation musicale, Formation des enseignants, Diplôme en musique.

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam uma formação suficientemente boa assim atuarem com a diversidade presente na Educação Básica.p.157

Gráfico 2 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas europeias.p. 162

Gráfico 3 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas africanas ou afro-brasileiras.p. 163

Gráfico 4 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas indígenas.p. 164

Gráfico 5 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas europeias.p. 166

Gráfico 6 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras.....p. 167

Gráfico 7 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas indígenas.p.167

Gráfico 8 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que é importante utilizar nas aulas de Música um repertório que faça parte da vivência extraescolar dos educandos, ou seja, das músicas que estes ouvem no seu dia-a-dia.p.169

Gráfico 9 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas populares e midiáticas.p. 170

Gráfico 10 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem

concordam nem discordam) à afirmação de que a disciplina de Música deva se focar somente nas questões musicais e não se envolver em discussões sobre os problemas tais como preconceitos, discriminações, bullyings, sexismos, racismos etc.p. 172

Gráfico 11 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que percebem que existe uma hierarquização entre a música “erudita” e a música “popular” em seus cursos de Música.p. 174

Gráfico 12 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) à afirmação de que consideram a hierarquização entre “popular” e “erudito” em suas faculdades como um aspecto positivo das suas formações.p. 175

Lista de tabelas

Tabela 1 – Levantamento quantitativo de artigos, teses e dissertações classificadas como “multiculturais explícitos” publicados na Revista da ABEM, nos anais da ANPPOM ou que são teses e dissertações..... p.79

Tabela 2 – Análise quantitativa dos artigos publicados na Revista da ABEM levando em consideração trabalhos multiculturalmente explícitos e com potenciais multiculturais implícitos.....p. 79

Tabela 3 – Perfil geral dos(as) estudantes que colaboraram com o preenchimento do questionário
.....p. 151

Tabela 4 – Perfil dos(as) estudantes do CBM-CEU.....p. 153

Tabela 5 – Perfil dos(as) estudantes da UNIRIO que participaram da pesquisa.....p.154

Tabela 6 – Perfil dos(as) estudantes da UFRJ que participaram da pesquisa..... p.156

Lista de abreviaturas e siglas

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ANPPOM – Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CA – Centro Acadêmico
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM-CEU – Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DJ – Disk Jockey
EM-UFRJ – Escola de Música da UFRJ
FEM – Filosofia da Educação Musical
HMPB – História da Música Popular Brasileira
IES – Instituição de Ensino Superior
LDBN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTQ - (Movimento de) Lésbicas, gays, transexuais, transgêneros, travestis e queers
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPB – Música Popular Brasileira
NEPAA – Núcleo de Estudos de Performances Africanas e Ameríndias
NFEM – Nova Filosofia da Educação Musical
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC – Projeto Político-Curricular
PPGEdu – UNIRIO – Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO
PPGE-UFRJ – Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROM – Processos de Musicalização
ProPEd – Programa de Pós-graduação da UERJ
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SME – Secretaria Municipal de Educação
THE – Teste de Habilidade Específica
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Construção do objeto.....	1
Objetivos.....	3
Justificativa.....	4
1.3.1 Relevância Social.....	4
1.3.2 Lacuna no conhecimento.....	7
1.3.3 Ineditismo.....	8
1.4 Referencial Teórico	10
1.5 Metodologia.....	14
1.6 Estrutura da dissertação.....	17
2 MULTICULTURALISMO: CONCEITOS BASILARES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	19
2.1 – Refletindo sobre Cultura, Identidade e suas relações com o campo do Currículo.....	19
2.1.1 – Cultura.....	19
2.1.2 – Currículo como cultura. Mas que cultura?.....	28
2.1.3 - Identidade (cultural).....	33
2.2 Multiculturalismo e Educação	42
2.2.1 – Multiculturalismo: definindo o conceito, negando sua neutralidade	42
2.2.2 - Inclusão em educação: alguns pontos.....	54
2.2.3 - Multiculturalismo e educação: refletindo sobre a dialética inclusão/exclusão por meio das abordagens multiculturais.....	57
2.3 - Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo.....	64
2.3.1 Bourdieu e Multiculturalismo: o que diz a literatura acadêmica?	64
2.3.2 Pontos de acordo e desacordo: Bourdieu e o multiculturalismo.....	66
3 EDUCAÇÃO MUSICAL E INTER/MULTICULTURALISMO: TENDÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES GERADAS PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.....	76
3.1 Introdução: aspectos metodológicos do capítulo.....	76
3.2 Lacuna no conhecimento? Análise da produção acadêmica brasileira sobre multiculturalismo	78
3.3 Música e cognição: o trabalho (possivelmente) pioneirístico de Margarete Arroyo.....	81
3.4 Vamos conhecer as músicas do mundo? A <i>world music</i> e a globalização do repertório....	82
3.5 Repensando a cultura: As contribuições dos Estudos Culturais.....	85
3.6 Repensando o conhecimento científico: As contribuições da teoria crítica pós-moderna..	98
3.7 Multiculturalismo e prática docente: sugestões para a atuação do(a) professor(a) de Música.....	99
3.8 Considerações sobre o capítulo.....	102
4 ANÁLISE DOCUMENTAL: MULTICULTURALISMO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.....	105

4.1 Introdução ao capítulo.....	105
4.2 Multiculturalismo na Constituição de 1988, LDBN/96 e PCN	106
4.3 Potenciais multiculturais nas matrizes curriculares e ementas de Licenciaturas em Música.....	120
4.3.1 - PPP do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU.....	120
4.3.2 - PPP do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO.....	127
4.3.3 PPP do curso de Licenciatura em Música da UFRJ	135
4.4 Considerações sobre o capítulo.....	141

5 NARRATIVAS DISCENTES: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DE FORMANDOS(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA.....144

5.1 Introdução ao capítulo.....	144
5.2 O questionário utilizado.....	144
5.3 Perfil dos(as) colaboradores(as).....	150
5.3.1 Perfil geral dos estudantes das três instituições.....	150
5.3.2 Perfil geral dos estudantes do CBM-CEU.....	152
5.3.3 Perfil geral dos estudantes da UNIRIO.....	154
5.3.4 Perfil dos estudantes da UFRJ.....	155
5.4 Análise das respostas dos questionários.....	156
5.5 Considerações sobre o capítulo.....	175

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DO CBM-CEU TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?.....178

6.1 Introdução: Notas teórico-metodológicas sobre as entrevistas nas três instituições.....	178
6.2 Disciplina de Didática da Música – CBM-CEU.....	183
6.3 Disciplina de Percepção Musical – CBM-CEU.....	202
6.4 Disciplina com potencial multicultural - CBM-CEU.....	218
6.5 Considerações sobre o capítulo.....	238

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DA UNIRIO TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?.....241

7.1 Disciplina de Didática da Música – UNIRIO.....	241
7.2 Disciplina de Percepção Musical – UNIRIO.....	258
7.3 Disciplina com potencial multicultural – UNIRIO.....	271
7.4 Considerações sobre o capítulo.....	285

8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DA UFRJ TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?.....288

8.1 Disciplina de Didática da Música – UFRJ.....	288
8.2 Disciplina de Percepção Musical – UFRJ.....	300
8.3 Disciplina com potencial multicultural –	310
8.4 Considerações sobre o capítulo.....	323

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: BALANÇO, ALGUMAS POSSIBILIDADES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....325

9.1 Balanço.....325
9.2 Algumas possibilidades.....335
9.2.1 Considerações sobre o ensino conservatorial.....335
9.2.2 A “hierarquização do sub-hierarquizado”.....342
9.2.3 Ancoragem social dos conteúdos como base de uma Educação Musical contemporânea.....344
9.3 Sugestões para futuros trabalhos.....347
9.4 Palavras Finais.....349

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....350

- APÊNDICE I**
- APÊNDICE II**
- APÊNDICE III**
- APÊNDICE IV**

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

1.1 Construção do objeto de pesquisa

A dissertação em questão delimita sua área de estudo na cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente, em três cursos superiores de formação de professores(as)¹ de Música² (Licenciaturas em Música) da citada capital. O objetivo principal da pesquisa é buscar compreender como as questões multiculturais, como gênero, sexualidade, etnia, raça, religiosidade, musicalidade e outros marcadores identitários perpassam a formação inicial do(a) professor(a) que, possivelmente, atuará lecionando Música na Educação Básica.

Tal estudo se insere no contexto gerado pela promulgação da Lei 11.769/2008³ (BRASIL, 2008), que impõe como obrigatório o ensino de Música na Educação Básica e tem apresentado diferentes desafios às escolas, à figura do(a) professor(a) de música e às instituições que formam tais professores(as).

“Qual currículo? O que se deve ensinar? Qual deve ser o objetivo da Música na Educação Básica?” São perguntas que surgiram no meio acadêmico e continuam instigando pesquisadores da área da Educação Musical e sendo respondidas de diversas formas (PENNA, 2005, 2006, 2012, 2013; SANTOS ET AL., 2012; SOBREIRA, 2012), porém, argumenta-se que ainda pouco tem sido discutido sobre como a disciplina de Música deve atuar na grande diferença cultural encontrada nas salas de aula.

¹ É sabido que as relações de poder e as desigualdades entre gêneros são também expressas na linguagem e na escrita (McLAREN, 1997). A língua portuguesa expressa o caráter machista da sociedade ao dar maior valor a substantivos do gênero masculino do que a substantivos femininos. Como exemplo, pode-se citar que substantivos masculinos são corriqueiramente utilizados para se referir a um todo, por exemplo, quando se diz “Os professores daquela escola são muito bons”, o vocábulo “professores” é utilizado para nos referir aos homens e mulheres que exercem a docência em tal lugar, mas se o termo “professoras” fosse utilizado na mesma sentença para exprimir o mesmo significado, estaríamos diante de um erro fatal. Como a questão da igualdade de gêneros é uma das questões de interesse do multiculturalismo, essa dissertação buscará designar corretamente os gêneros, evitando reproduzir o caráter machista da sociedade que é expresso na linguagem. Para evitar um texto muito pesado, de difícil e enfadonha leitura, tal estratégia será utilizada somente quando se tratar dos sujeitos escolares (professores(as), educandos(as), diretores(as), etc.), mas, mesmo com essa limitação, pretende-se argumentar que este tipo de escrita já se configure em um ato de resistência.

² Nesta dissertação, o vocábulo “Música”, escrito com letra inicial maiúscula, se refere à uma ciência, bem como a uma área de estudos, enquanto o vocábulo “música”, com letra inicial minúscula, apresenta-se como sinônimo de composição musical.

³ A Lei 11.769/2008 foi alterada pela Lei 13.278/2016, que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996 com relação ao ensino de arte (parágrafo 2º), incluindo as Artes Visuais, a Dança e o Teatro na lista dos componentes curriculares a serem considerados obrigatórios na Educação Básica.

Tal temática se mostra relevante, pois o ensino de Música, antes da promulgação da já citada Lei, se focava, em geral, em escolas especializadas no ensino de Música ou projetos sociais, mas, atualmente, as escolas regulares têm se estabelecido como os principais locais onde a Música é ensinada, pelo menos em muitos centros urbanos⁴.

Ressalta-se que a Música já esteve maciçamente presente nas escolas, por meio do já findado Projeto de Canto Orfeônico, que instituiu tal modalidade de canto nas escolas públicas em meados da década de 1930, sendo dirigido diretamente pelo compositor e maestro Heitor Villa-Lobos. Sobreira (2012) afirma que tal projeto entrou em decadência logo após o declínio do governo Vargas e foi substituído nos currículos escolares pela disciplina de Educação Artística com a implementação da Lei 5.692/71. A citada autora também compara o atual processo de obrigatoriedade do ensino do conteúdo “Música” nas escolas com o projeto de canto orfeônico, implementado na Era Vargas, da seguinte forma:

Sem desconsiderar que a população daquela época [aqui se referindo à época do projeto de canto orfeônico] era majoritariamente rural, sendo que “mais de 75% dos habitantes não tinha acesso à educação formal” [...], penso que a comparação não deve ser feita em termos quantitativos, mas levando em consideração o intuito de ampliar o ensino de música para uma maioria que não frequentava os conservatórios e também na defesa da obrigatoriedade desse ensino. A empreitada dos tempos atuais é maior, não só pelo aumento da população escolarizada como pela ampliação da obrigatoriedade para todas as escolas, inclusive as da rede privada. Além disto, do ponto de vista ideológico, é imensa a tarefa de introduzir uma matéria que não contribui para o mundo do trabalho e da competitividade presumida pelas políticas educacionais que vigoram a partir dos anos 1990.

A partir da comparação levantada pela autora supracitada, afirma-se que a Lei 11.769/2008 tem trazido consigo outros desafios para sua implementação que, em comparação com o Projeto de Canto Orfeônico, vão além do aumento da população escolar ou da necessidade da Música estar presente em escolas públicas e particulares, pois se faz necessário refletir não somente se a música se faz presente nas escolas após a promulgação da lei em questão, mas também como ela está sendo ensinada e com quais objetivos.

Nessa perspectiva, por meio do conceito de centralidade da cultura (HALL, 2005. WOODWARD, 2014), argumenta-se que as questões socioculturais são de central importância para se entender a dinâmica das sociedades contemporâneas, incluindo a dinâmica escolar.

⁴ Interessante notar que até meados dos anos 2000, a maior parte dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM) dissertavam sobre o ensino de Música em escolas de Música ou em projetos sociais, o que confirma a preferência de professores de Música por este tipo de instituição. Porém, esta realidade está mudando, bem como o caráter dos artigos da Revista da ABEM, que também têm passado a apresentar contribuições sobre o ensino de Música na Educação Básica.

Portanto, pensar em métodos e alternativas para se ensinar Música nas escolas regulares de um país extremamente plural como o Brasil, respeitando as diferenças culturais dos(as) estudantes e lutando contra todos os tipos de discriminações e preconceitos que estão presentes nas escolas, deve ser visto como um outro grande desafio a ser enfrentado pela Educação Musical brasileira contemporânea.

Porém, para se desenvolver uma análise profunda que poderá auxiliar na reflexão sobre como enfrentar o desafio supracitado, afirma-se que não é suficiente pesquisar o que está acontecendo de concreto nas salas de aula das escolas regulares, mas, sobretudo, conhecer como o(a) professor(a) de Música que atuará – ou que já atua – na Educação Básica está sendo preparado(a) para (1) lidar com diferenças de raça, etnia, gênero, sexualidade e musicalidade dentro das salas de aula; (2) ministrar uma Educação Musical heterogênea, que respeite as diferentes culturas e musicalidades; (3) evitar o preconceito e a discriminação e (4) atuar positiva e competentemente, caso algum desses fenômenos sociais negativos ocorra nas escolas.

Nessa perspectiva de análise, a pergunta central proposta por esse estudo é: **Como as questões multiculturais perpassam a formação oferecida pelos cursos de Licenciaturas em Música da cidade do Rio de Janeiro?**

Portanto, o presente estudo está focado no ensino superior de Música e delimitado nas três principais instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro, a saber: a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ), o Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CLA – UNIRIO) e o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU). Tais instituições foram aqui classificadas como “principais” por serem aquelas que mais formam professores(as) de Música no Rio de Janeiro, por terem maior tempo de existência entre as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade supracitada e por serem reconhecidas no meio da Educação Musical como instituições que exercem um papel relevante na formação de professores(as).

1.2 Objetivos

O estudo terá como objetivo geral analisar como as questões multiculturais perpassam a formação recebida pelos(as) discentes dos cursos de Licenciatura em Música das instituições supracitadas.

Para alcançar tal objetivo, pretende-se:

I – Analisar e categorizar a produção acadêmica brasileira que disserta sobre multiculturalismo na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música;

II – Verificar a existência de potenciais multiculturais⁵ na legislação educacional, bem como nos documentos oficiais que regem o curso de Licenciatura em Música e nas grades curriculares, nas ementas de disciplinas e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) do citado curso;

III – Conhecer e avaliar as narrativas de discentes formandos(as) em Licenciatura em Música, no que se refere a como a formação por eles(as) recebida os(as) preparou para atuarem nas e com as diferenças culturais das salas de aula da Educação Básica;

IV – Analisar os discursos dos(as) docentes sobre a presença ou ausência das questões multiculturais nos currículos dos cursos já citados e nas ementas das disciplinas que lecionam.

1.3 Justificativa

1.3.1 Relevância Social

A fim de melhor esclarecer a demanda trazida com a Lei 11.769/2008, que impulsionou a escolha do tema desta dissertação, faz-se necessária uma pequena contextualização histórica sobre o processo de disciplinarização da Música no Brasil.

Conforme já foi discutido acima, Sobreira (2012) disserta que a na Era Vargas, por meio do Decreto nº. 24.794/1934, o ensino do Canto Orfeônico passa a ser obrigatório na Educação pública⁶. Este projeto, coordenado diretamente pelo compositor e regente Heitor Villa-Lobos, pretendia trabalhar os conceitos musicais por meio do canto orfeônico, e, por ter um caráter cívico, disciplinador e nacionalista, teve total apoio do governo Vargas.

Com o declínio do Estado Novo, o projeto do Canto Orfeônico perdeu muita da sua força. Sobreira (Ibidem) mostra que o ensino de Música – sendo ora denominado por Canto Orfeônico,

⁵ Por potenciais multiculturais, se entendem artigos, teses, dissertações, projetos de extensão ou disciplinas que não abordam explicitamente o multiculturalismo, mas apresentam potencial para trabalhar questões como raça, etnia, identidade, sexualidade, gênero etc. (CANEN ET AL. 2001; CANEN, XAVIER; 2011)

⁶ Não se pretende afirmar que o projeto de Villa-Lobos foi o primeiro a utilizar o Canto Orfeônico no Brasil ou que este foi a primeira vez que a Música nas escolas foi instaurada.

ora por Educação Musical – continuou a existir nas escolas, mas de forma bem menos significativa.

O ensino de Música muda radicalmente com a promulgação da Lei nº 5.692/71 que institui o ensino de Educação Artística. Essa Lei não retirou por completo a Música das escolas, mas acabou com a sua hegemonia em relação às outras manifestações artísticas, pois, nessa nova perspectiva, as aulas deveriam ter também conteúdos de Artes Visuais e Teatro, ou seja, o ensino de Música deixa de ser uma obrigação para ser uma opção entre algumas outras.

Outra característica peculiar da Lei nº 5.692/71 em relação ao ensino de Artes é o estímulo à interdisciplinaridade e à instituição do(a) professor(a) ambivalente, ou seja, um(a) único(a) professor(a) deveria ser responsável por ensinar todas as manifestações artísticas do currículo escolar. Este ponto torna-se confuso e polêmico, pois enquanto a legislação exigia a polivalência, os cursos de formação de professores(as) de Artes continuavam independentes, ou seja, a formação de professores(as) de Música, Teatro e Artes Plásticas, assim como na atualidade, se dava separadamente. Nessa realidade, era mais interessante para um(a) professor(a) de Música ministrar suas aulas em conservatórios ou escolas especializadas em Música, onde ele(a) como um(a) especialista da matéria em questão, poderia ensinar somente a sua disciplina.

Porém, com a promulgação da LDBN/96 e por pressões de entidades públicas, sobretudo da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que vislumbravam o passado da Música como conteúdo obrigatório nos currículos escolares, foi decretada a já citada Lei 11.769/2008, que trouxe à tona novamente um grande processo de Educação Musical na Educação pública brasileira, que é bem maior do que o projeto que Villa-Lobos estabeleceu e traz consigo também problemáticas muito superiores. Portanto, houve, sem dúvidas, uma grande conquista para a Educação Musical brasileira, mas a atual demanda exige preocupações sobre como a Lei 11.769/2008 está sendo cumprida⁷.

Assim, o ponto central desta pesquisa reafirma a relevância de se investigar como se dá a formação de professores(as) de Música para as diferenças culturais da sala de aula, tendo como ponto de partida o contexto gerado pela Lei 11.769/2008 na região metropolitana do Rio de Janeiro. Argumenta-se que esta pesquisa tem relevância social por examinar uma “variável” ainda

⁷ Mais informações sobre a história da Lei 11.769/2008 podem ser obtidas em Figueiredo (2010), Alvarenga e Mazzoti (2011) e Penna (2012).

pouco analisada no que se refere ao ensino de Música e à formação de professores(as) de tal disciplina, que é a questão das diferenças culturais.

Também, outras justificativas também impulsionam a feitura de um trabalho que busca dissertar sobre as diferenças, a desigualdade, e suas relações com a Educação (Musical). É notório que as diferenças – entendidas como marcadores biológicos, culturais e ideológicos que diferenciam os atores que compõem a diversidade – impulsionam trajetórias escolares desiguais. O trabalho de Ribeiro et al. (2015), por exemplo, buscou demonstrar como se dão as oportunidades educacionais de pessoas com diferentes marcadores (a saber, gênero, raça, situação de residência - rural ou urbana -, composição familiar, renda familiar e escolaridade da mãe) nas últimas cinco décadas na realidade brasileira. Como conclusão, a pesquisa demonstrou que identidades não-normativas, como negros, pardos, pobres e moradores de região rural, têm menores possibilidades de atingir maior tempo de escolarização, não por questão essencialistas e biológicas, mas sim porque existe uma desigualdade de oportunidades educacionais oferecidas a estes grupos em comparação a outros grupos socioculturais que experimentam taxas de escolarização mais elevadas.

Mesmo quando um indivíduo de certo grupo não-normativo ascende ao ensino superior, as igualdades não são verificadas. Ribeiro e Schlegel (2015) afirmam que as características de gênero e de raça também impactam no acesso a diferentes cursos universitários, que se tornam mais ou menos “acessíveis”, dependendo de diversos fatores. Os autores puderam constatar que carreiras bem vistas socialmente e economicamente privilegiadas (como Medicina, Arquitetura, Direito, Engenharias, Odontologia, entre outras), são cursadas, em geral, por pessoas cuja renda média familiar excede 4.000 reais, enquanto os mais pobres, geralmente, têm acesso a cursos menos privilegiados socialmente, como Pedagogia e Serviço Social. Similarmente, os autores supracitados puderam também concluir que mulheres, de forma geral, têm ganhos menores do que homens, mesmo em profissões de alto prestígio social, como Medicina e Direito.

A questão da raça também foi objeto de estudo de Ribeiro e Schlegel (IBIDEM). Eles argumentam que categoria identitária também influencia nos ganhos médios dos brasileiros, e que negros tendem a receber menos do que pardos, e estes menos que brancos⁸.

⁸ Não se pode deixar de salientar que, em algumas profissões destacadas por este estudo, têm-se pardos ganhando mais do que brancos (como Educação Física, Ciência Físicas e Enfermagem, no ano de 2010) e negros ganhando mais do que brancos (como na profissão de Militar de nível superior, em 1991), mas em geral, o observado é “regra”

O trabalho de Lima e Prates (2015) também discorre sobre as desigualdades educacionais relacionadas à raça. Segundo os autores, atualmente, a raça não influencia muito no que se refere ao acesso ao ensino fundamental, mas pretos e pardos, em geral, têm menos acesso ao ensino médio e ao ensino superior, se comparados com o acesso desfrutado por brancos.

As diferenças de oportunidades educacionais também estão correlacionadas à diferença sexual e de gênero. Nardi e Quartiero (2012) aponta que pesquisas acadêmicas demonstram que as escolas brasileiras ainda apresentam, de forma intensa, caráter homofóbico e heterossexista, o que afeta estudantes homossexuais.

Louro (2011) aponta para o crescimento no debate sobre gênero e sexualidade na Educação, mas afirma que a visão da mulher e do homem, das “coisas de mulher” e das “coisas de homem”, do “jeito de ser mulher” e do “jeito de ser homem” etc., ainda se apresentam como construtos solidificados e essencializados.

E, a despeito das sociedades estarem se tornando cada vez mais diversificadas e multiculturais, a percepção social da diferença está decaindo à figura de “corpos belos”, ou seja, padrões de beleza pré-moldados, impostos pela mídia e socialmente aceitos (SIBILIA, 2012). Em uma concepção como essa, mesmo a figura máxima da identidade normativa – ou seja, branca, masculina, cristã, heterossexual, ocidental e culta – pode sofrer com as mazelas da diferença se não possuir um corpo jovem e uma imagem “bela”.

Essa coleção de trabalhos citados busca demonstrar que as desigualdades, desde longa data, realmente existem na realidade brasileira e afetam de forma mais significativa certas identidades, sobretudo, negros, indígenas, mulheres, moradores de periferias, moradores de áreas rurais e homossexuais. A desigualdade, portanto, tem cor, gênero e sexualidade e tais temáticas são centrais nas discussões do multiculturalismo, porém ainda pouco discutidas na Educação Musical, conforme será demonstrado a seguir.

1.3.2 Lacuna no conhecimento

A fim de aglutinar conhecimento para a feitura desta dissertação, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema do multiculturalismo na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música. Os trabalhos foram levantados em diferentes fontes: Revistas

de que negros ganham menos do que pardos, que ganham menos do que brancos, que ganham mais do que todo o restante.

especializadas na área do campo do currículo (Currículo sem Fronteiras, E-Curriculum, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Revista em Aberto, Educação em Revista e Espaço do Currículo, bem como nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd) nos Grupos de Trabalho (GT) de Currículo e Arte-Educação); Revista Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM)⁹, anais dos Congressos da ABEM (edições nacionais), anais dos congressos Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)¹⁰, e em teses e dissertações defendidas no Brasil.

Como o multiculturalismo na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música ainda são áreas pouco exploradas no Brasil, preferiu-se buscar artigos de todo o período de funcionamento das revistas e congresso, a fim de conseguir um número superior de trabalhos do que se fosse feito o usual levantamento da produção feita nos últimos cinco anos.

O resultado desse levantamento está detalhado no capítulo III desta dissertação, porém adianta-se que o número de trabalhos que relacionam diretamente a teoria do multiculturalismo com a Educação Musical ou com a formação de professores(as) de Música é extremamente baixo. A baixa quantidade de trabalhos acadêmicos indica que o campo do multiculturalismo na Educação Musical está sendo pouco contemplado com pesquisas acadêmicas; porém, a demanda trazida pela realidade gerada pela Lei 11.769/2008 deve implicar uma maior preocupação com este tema, e o presente trabalho objetiva também contribuir com o campo em questão. Nessa perspectiva, a presente dissertação endossa o conhecimento acadêmico sobre os temas aqui tratados.

1.3.3 Ineditismo

O fato de o foco deste trabalho ser o ensino superior deve também ser explicado, visto que a Lei tratada aqui deixa claro que o(a) professor(a) de Música não necessita ter o grau de licenciado(a) para atuar nas salas de aula^{11 12}.

⁹ Tal periódico foi escolhido por ser reconhecido como o principal da área de Educação Musical no Brasil.

¹⁰ Principal congresso da área de pesquisa e pós-graduação em Música do Brasil.

¹¹ O artigo segundo desta Lei, que explicitava que o ensino da música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área, foi vetado por duas razões: Pelo fato da Música ser uma prática social, e portanto, a exigência da formação específica para o professor de Música tiraria das salas de aula músicos profissionais que são reconhecidos por seu trabalho. O outro motivo citado para que houvesse o veto é que nenhuma outra disciplina escolar exige dos seus docentes uma formação específica (BRASIL, 2008).

Lembra-se que este trabalho delimita seu objeto de pesquisa no município do Rio de Janeiro e desde 2008, ano de promulgação da Lei tratada até agora, muitos concursos de professores(as) realizados em níveis municipal, estadual e federal, já disponibilizavam vagas para a disciplina de Música e exigiam deste(a) professor(a) o título de licenciado(a). Em outras palavras, na Educação pública da cidade do Rio de Janeiro, o perfil do(a) professor(a) de Música é de um indivíduo com formação superior específica na área, a despeito da lei assim não exigir. O Apêndice I desta dissertação expõe esse fato.

Portanto, o processo de disciplinalização da Música já se encontra em estado avançado no município do Rio de Janeiro e boa parte dos(as) professores(as) convocados(as) para ministrarem aulas no ensino público após a promulgação da Lei 11.769/2008 foram formados em instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música.

Porém, afirma-se que ainda não foram concebidos trabalhos que analisam a formação de professores(as) de Música sob a perspectiva do Multiculturalismo nesta região citada. A fim de se precisar essa informação, argumenta-se que o único trabalho que articula formação de professores(as) de Música e multiculturalismo no Brasil foi a tese de Cristiane Maria Galdino de Almeida, que estudou os cursos de Licenciatura em Música de universidades federais do Rio Grande do Sul (ALMEIDA, 2009).

Nessa perspectiva, a presente dissertação analisa os cursos de Licenciatura em Música da cidade do Rio de Janeiro sob uma perspectiva teórica ainda não abordada por nenhum trabalho acadêmico.

As disciplinas escolhidas para serem analisadas de forma mais aprofundada (Percepção Musical, Didática da Música e disciplinas com potenciais multiculturais) também conferem originalidade à presente dissertação.

Deve ser explicado também o porquê da escolha da análise mais focalizadas destas disciplinas: A matriz curricular do curso de Licenciatura em Música é regida, entre outros documentos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004), que em seu Artigo nº 5 determinam que tais cursos ofereçam disciplinas dos seguintes tópicos de estudo:

¹² Em bora haja autores, como Alvarenga e Mazzoti (2011) que afirmam que o texto da lei que disserta sobre “formação específica” é ambíguo, podendo não expressar uma formação em nível superior em um curso de Licenciatura em Música, este trabalho prefere interpretar que, sendo a Música uma disciplina escolar e que existe um curso de licenciatura voltado para a área, não seria coerente interpretar “formação específica” como algo que fugisse do escopo de uma licenciatura.

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;

II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os conteúdos relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;

III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias (BRASIL, 2004, p.2)

As disciplinas voltadas para o tópico de conteúdos básicos – ou seja, disciplinas da formação geral de qualquer professor(a) - já foram ou estão sendo contempladas em outras pesquisas multiculturalmente orientadas, como Alves (2010), Wilson (2011) e Xavier (2001). Por isso, o presente trabalho se focará em algumas disciplinas que são comuns às grades dessas três instituições - que pertencem ao eixo dos conteúdos específicos (Percepção Musical: disciplina que tem como objetivo principal a formação do músico) e conteúdos teóricos-práticos (Didática da Música: disciplina específica do curso de Licenciatura em Música que discorre sobre o aprender a ensinar Música).

É importante ressaltar que tal análise proporcionará originalidade ao presente estudo, visto que não foram encontrados trabalhos que verifiquem como as questões multiculturais estão presentes em ementas e no discurso de docente de disciplinas que busquem, *a priori*, a formação do Músico.

A relevância de se analisar disciplinas do eixo dos conteúdos específicos, ou seja, disciplinas que não buscam, *a priori*, “ensinar a ensinar” Música, mas sim aumentar a capacidade musical do(a) licenciando(a) em Música, se dá pelo fato de que tais disciplinas, por fazerem parte da formação do(a) professor(a), também podem influenciar no modo no qual ele(a) vai ministrar as suas aulas depois que formado(a).

O conceito de saberes formados pela tradição pedagógica de Gauthier et. al (1998) ajuda a entender esta questão. Para estes autores, o(a) professor(a) pode transmitir o conhecimento ao seu grupo da mesma forma que aprendeu quando era discente, ou seja, através das lembranças da sua escolarização, de fatos que o marcaram positiva ou negativamente, não se limitando a disciplinas específicas.

A dissertação de Gemesio (2010) exemplifica bem esta questão: Tal autora analisou os saberes docentes de três professores(as) de piano que são licenciados(as) em Música e estavam no

início da carreira docente (entre 1 e 3 anos de profissão) e concluiu que tais saberes docentes provinham de suas experiências como alunos(as) de piano e de Música em geral, bem como de suas experiências profissionais.

1.4 Referencial Teórico

Cabe, nesse subtópico, uma pequena anúnciação do referencial teórico que foi utilizado na dissertação, visto que o referencial completo, detalhado e aprofundado se encontra no capítulo II. O referencial teórico da dissertação baseia-se no multiculturalismo e suas articulações com o campo da Educação (Musical). Nesta dissertação, multiculturalismo é definido como um campo teórico e político que busca repensar as hierarquias estabelecidas pelas imposições de grupos elitizados ao restante da sociedade, por meio de uma reflexão ética – entendida nesse trabalho como uma reflexão sobre a moral estabelecida (VASQUES APUD LINS, 2013) - e de uma reestruturação epistemológica inclusiva – ou seja, de uma repensar sobre o que é ou não um conhecimento ou uma cultura válida (CANEN, 2007; SANTIAGO, 2016a). Entre outros aspectos, multiculturalismo tem como objetivo propiciar que diferentes culturas habitem e convivam harmoniosamente no mesmo local, minimizando os choques e entrechoques causados pelas diferenças culturais presentes na sociedade (HALL, 2003b).

Como campo teórico, o multiculturalismo – inserido na pós-modernidade valorizar o direito à diferença cultural e às diferentes manifestações culturais. Enquanto campo político, o multiculturalismo busca conscientizar sobre o direito à igualdade entre diferentes grupos culturais; desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações (CANEN, 2007, 2008, MOREIRA; CANDAU, 2014, 2015).

Podem ser caracterizadas como detentoras de potenciais multiculturais que se enquadram no campo político do multiculturalismo 1) as legislações específicas – como a Lei nº 12.711/2012, que garantem um percentual de vagas para negros e índios autodeclarados em instituições federais de ensino superior -, 2) as legislações que modificam outras legislações – como as leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/1996), estabelecendo como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda a Educação Básica brasileira; 3) e, no âmbito educacional, os currículos e didáticas multiculturalmente orientados (SANTIAGO; IVENICKI, 2015).

Um currículo multicultural se opõe ao currículo tradicional por valorizar as diferentes culturas que compõem dada sociedade, indo ao encontro de hegemonias culturais, ao afirmar que todas as culturas têm o mesmo valor epistemológico e, por conseguinte, podem estar representadas no currículo escolar. Tal atitude coíbe fenômenos sociais negativos, como racismos, preconceitos, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas etc. Portanto, um currículo baseado no ideário do multiculturalismo estrutura-se fortemente na questão da formação identitária bem como em uma defesa de identidades que fogem da “norma” imposta.

Porém, existem diversas formas no qual o multiculturalismo pode ser tratado tanto em documentos curriculares como em práticas dentro de sala de aulas. Essas são conhecidas como *abordagens ou vertentes multiculturais* e de forma diferente buscam valorizar a diversidade cultural por meio de diferentes ações. As abordagens listadas a seguir estão em conformidade com o trabalho de Canen (2012).

A abordagem do multiculturalismo que mais está presente nas salas de aula é o multiculturalismo folclórico. Tal vertente se caracteriza por tratar da diversidade cultural de forma exótica, abordando os conhecimentos advindos de outras culturas por meio de datas comemorativas ou de outros fatos que se focam em aspectos como costumes, culinárias, rituais, festas comemorativas, o que faz com que a diversidade seja vista como algo distante, estranho, que não se relaciona com a nossa realidade.

O multiculturalismo humanista liberal ou simplesmente humanista, declara que todas as culturas têm o mesmo valor visto que todas elas são produtos humanos. Nessa perspectiva, o que deve reger a convivência entre diferentes grupos culturais que dividem o mesmo lócus social é a tolerância.

Já o multiculturalismo crítico se opõe às duas primeiras vertentes por não crer que elas têm potencial de transformação social, antes, apenas reforçam as desigualdades por não reconhecerem a hierarquização cultural e os choques que são travados entre diferentes grupos culturais. Essa abordagem coloca, portanto, as diferenças, diversidade e desigualdades em constante discussão, buscando as origens de preconceitos e discriminações e valorizando as identidades oprimidas.

Fruto dos Estudos Culturais, a última vertente que será utilizada neste trabalho é o multiculturalismo pós-colonial. Tal abordagem, além de colocar em cheque a produção e reprodução das diferenças, busca não somente um acordo, diálogo ou tolerância entre diferentes culturas, mas também hibridismos entre as diversas culturas.

Todas essas abordagens possuem potenciais e limitações e portanto, esta dissertação não fixará seu olhar em apenas uma abordagem, mas buscará estabelecer um diálogo entre essas diferentes vertentes, a fim de obter uma compreensão aprofundada sobre como o multiculturalismo pode estar presente na formação do professor de Música. (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a)

Trazendo a discussão finalmente para a disciplina de Música, esta dissertação se ampara em Canen e Moreira (2001) para afirmar que Música, além de uma área do conhecimento e de uma disciplina escolar, é também cultura, no sentido de um conhecimento humano praticado socialmente, produzido e reproduzido por diferentes grupos sociais, gerando significados representativos.

Portanto, ela pode ser hierarquizada por grupos que porventura possam pensar que sua identidade musical¹³ é superior à identidade musical de outros. Nessa perspectiva, diferentes identidades musicais são comumente ligadas a certos comportamentos e caracteres; ou seja, estereótipos são associados às identidades musicais (DABLE, 2012). Dessa forma, a hierarquização cultural faz com que certos gêneros musicais sejam valorizados por serem relacionáveis às identidades elitizadas, enquanto outros gêneros musicais são desvalorizados por serem relacionáveis às identidades marginalizadas.

Admitindo também que a sala de aula é um local “multimusical” – onde várias identidades musicais diferentes se encontram-, precisa-se ter em mente que neste local também ocorrem embates políticos e que este é também passível de choques culturais dos mais diversos, inclusive entre a cultura dos(as) educandos(a) e a do(a) professor(a).

O olhar multicultural na temática da Educação Musical propõe uma desconstrução desses estereótipos que corroboram para que diferentes musicalidades sejam desvalorizadas e poderá conseguir êxito neste intento se também lutar contra os estereótipos associados às identidades marginalizadas e silenciadas de forma geral, ou seja, não se prender somente às questões musicais.

Obviamente, as aulas de Música não devem se prender somente ao combate às injustiças sociais, visto que a centralidade das aulas de Música deve ser o fazer musical. Mas, sobre esta

¹³ O termo “identidade musical”, nesse texto, é utilizado com o sentido de uma relação dialética das músicas e estilos musicais com que certo indivíduo ou grupo social se identifica (gosta, aprecia com prazer ou, minimamente, sem repulsa) com as músicas e estilos musicais que tal indivíduo ou grupo social não se identifica (não gosta, não sente prazer ao apreciar).

questão, Penna (2006) nos afirma que a Educação Musical tem dois objetivos principais que devem atuar em conjunto: o essencialista e o contextualista.

Os objetivos essencialistas da Educação Musical buscam a ministração de conteúdos específicos da Música, como simbologia musical, estudo da técnica instrumental e vocal, ensino da história da Música, etc. Já os objetivos contextualistas buscam a formação plena do indivíduo, levando em consideração também os aspectos psicológicos e sociais. Uma Educação Musical multicultural, que aborda as questões culturais como temas transversais tende a cumprir tanto os objetivos essencialistas como os contextualistas da Educação Musical.

Pode-se perceber que muitos autores, principalmente aqueles que não são do Brasil, tratam do multiculturalismo na Educação Musical de uma forma folclórica ao simplesmente incluir músicas de diferentes contextos culturais e nacionalidades no repertório das salas de aula. Trabalhos como Campbell (2002), Reimmer (1993) e Omolo-Ongati (2009) são alguns exemplos de como o multiculturalismo na Educação Musical tem sido concebido como uma simples adição de músicas provenientes de diversas culturas no repertório usado nas aulas de Música.

Porém, uma vertente crítica e pós-colonial do multiculturalismo vai além da inserção de conhecimentos advindos de diferentes culturas no cotidiano escolar, mas também busca desconstruir estereótipos e confrontar imposições culturais. Nessa perspectiva, Santiago (2013, 2015a), após a feitura de revisão bibliográfica sobre o assunto, propõe como eixos norteadores para de uma aula de Música multicultural 1) A valorização da Educação Musical não-formal, a musicalidade do educando, da sua comunidade e a música midiática; 2) A tentativa de minimizar os choques existente entre a cultura do professor e a do alunado; 3) A ampliação dos horizontes musicais dos(as) educandos(as), por meio de uma Educação Musical heterogênic; 4) A observação de uma Educação Musical multicultural crítica, que problematize as diferenças e os processos geradores de desigualdades e 5) A utilização de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades apresentadas pelos(as) educandos(as).

Estes eixos norteadores foram fundamentais para a elaboração dos questionários (apêndice III) e do roteiro das entrevistas (apêndice II).

1.5 Metodologia

A escolha da estratégia que será utilizada na pesquisa é um passo de enorme importância para qualquer trabalho, visto que não existe uma perfeita – todos têm potencialidades e deficiências – e que o uso de diferentes estratégias, mesmo que elas sejam utilizadas para compreender o mesmo objeto, podem levar a resultados diferentes (YIN, 2001).

A melhor estratégia de pesquisa para a presente dissertação é o **estudo de caso**, visto que este estudo busca entender um acontecimento atual, contemporâneo. Segundo Yin (2001), este fator é uma das bases para a escolha de estratégia de estudo de caso.

Pode-se definir estudo de caso como uma estratégia utilizada em pesquisas qualitativas que busca analisar um acontecimento ou fenômeno particular, sem negligenciar o contexto no qual este está inserido e a sua multiplicidade. Uma pesquisa apenas pode ser considerada um estudo de caso se esta realizar uma análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013).

Yin (2001, p.27) afirma que, por vezes, o estudo de caso e a pesquisa histórica se sobrepõem, mas o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

A definição de estudo de caso ratifica a escolha desta estratégia para a dissertação, visto se pretende desenvolver uma pesquisa que analise como as questões multiculturais estão presentes nas atividades cotidianas e contemporâneas de três instituições. Dessa forma, serão realizados três estudos de caso, um estudo multicaso ou, talvez, um estudo de “casos”.

O tipo de estudo de caso que será utilizado nessa pesquisa é o estudo de caso coletivo, que é assim conhecido por abordar de forma conjunta casos intrínsecos e instrumentais (STAKE APUD ANDRÉ, 2013).

O estudo de caso instrumental aborda uma situação concreta e, no caso deste trabalho, tal situação concreta é a formação inicial de professores(as) de Música. Já o estudo de caso intrínseco busca verificar uma questão mais ampla, direcionada, específica, que, neste trabalho, é como as questões multiculturais perpassam em tal formação. Como a presente pesquisa examina essas duas perspectivas concomitantemente, tem-se um estudo de caso coletivo.

Esta pesquisa, buscando rigor e qualidade, articula seu método de coleta de dados seguindo a técnica de triangulação de métodos. Tal técnica, com o intuito de melhor representar a imagem

do objeto estudado, consiste em utilizar três métodos de coleta de dados, preferencialmente em três sujeitos de pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016; DENZIN, 1978; MARCONDES; BRIZOLA, 2014). Seguindo esta proposta, o resultado final do presente trabalho será obtido por meio da análise do amálgama dos resultados obtidos por três abordagens metodológicas aplicadas em três sujeitos de pesquisa diferentes. Tais abordagens e sujeitos de pesquisa serão listados a seguir:

Os dados de como o multiculturalismo está relacionado, explicitamente ou não, na legislação e normas para o ensino superior, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e nas ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Música das instituições analisadas, serão colhidos por meio da metodologia de análise documental, que, segundo Caulley (APUD LÜDKE; ANDRÉ, 1986), busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

A fim de se entender qual é a opinião dos(as) discentes, formandos(as) do curso de Licenciatura em Música, sobre a sua formação para atuarem com e nas diferenças culturais, será utilizada a metodologia de aplicação de questionários.

Segundo Gil (1999), um questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Sobre o tipo de questionário que será utilizado na pesquisa – o questionário de perguntas mistas -, Florentini; Lorenzato (2012) nos explicam que este apresenta tanto questões abertas – que não têm opções para a resposta, cabendo ao colaborador respondê-las discursivamente – quanto fechadas – que têm opções prévias de respostas.

O questionário utilizado nesta pesquisa (disponível no apêndice III) não apresenta questões e sim afirmações, a partir das quais o colaborador marcará o grau de concordância que tem com tais afirmações. O padrão de respostas do questionário seguirá a *Escala Likert*, que apresenta cinco respostas possíveis para as afirmações: “Concordo plenamente”, “Concordo parcialmente”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo parcialmente” e “Discordo plenamente”. (CUNHA, 2007)

Com o objetivo de conseguir informações sobre o pensar docente sobre o tema do multiculturalismo no currículo do ensino superior de Música, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) curso de Licenciatura em Música das citadas instituições.

Segundo Lüdke e André (1986), entrevista é “o processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Sobre o tipo de entrevista que será utilizado no pretendido trabalho - a entrevista semiestruturada – Boni e Quaresma (2005) escrevem que esta não é restritiva como a entrevista estruturada, pois o entrevistador não fica preso às perguntas previamente elaboradas por ele, mas está livre para formular outras perguntas ao entrevistado durante a entrevista, segundo o desenrolar desta e dos objetivos que ele pretende alcançar com a entrevista. No Apêndice II, encontra-se o roteiro das entrevistas.

Os docentes entrevistados foram conhecidos por meio dos resultados dos questionários. O Apêndice III, que consiste no modelo do questionário que foi aplicado nesta pesquisa, mais precisamente no item IV, apresenta espaços onde o(a) discente escreveu o nome do professor(a) que lecionou as disciplinas que serão analisadas por esta dissertação, que são, a saber: **Percepção Musical, Didática da Música**; somadas às disciplinas com potenciais multiculturais, (**História da Cultura Afro-brasileira e Indígena**, no CBM-CEU; **História da Música Popular Brasileira**, na UNIRIO; e **Introdução às Músicas do Mundo**, na UFRJ) que foram conhecidas por meio da análise das grades curriculares e ementas, conforme consta no objetivo I desta pesquisa.

Dessa forma, foram conhecidos os(as) professores(as) que poderiam ser entrevistados e também se as disciplinas optativas aqui analisadas têm sido significativamente procuradas pelos discentes, pois, em caso negativo, os(as) professores(as) dessas disciplinas não seriam entrevistados.

1.6 Estrutura da dissertação

Nessa perspectiva, apresenta-se a estrutura da presente dissertação.

O **primeiro capítulo**, fruto do projeto de pesquisa, busca introduzir a dissertação, apresentando o problema de pesquisa e seus objetivos, bem como mostrando informações sobre a justificativa, referencial teóricos e recursos metodológicos que foram utilizados.

O **segundo capítulo** - *Multiculturalismo: conceitos basilares e suas relações com a educação (musical)* -, tem como objetivo apresentar de maneira pormenorizada e detalhada o referencial teórico utilizado na dissertação.

O **terceiro capítulo** - *Educação musical e inter/multiculturalismo: tendências e significações geradas pela produção acadêmica brasileira* – analisa o levantamento de trabalhos acadêmicos sobre multiculturalismo na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música, criando categorias de análise e tecendo considerações sobre o campo.

O **quarto capítulo** - *Análise documental: multiculturalismo na legislação educacional brasileira e projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em música da cidade do Rio de Janeiro* – busca potenciais multiculturais implícitos e explícitos na legislação brasileira que rege a formação de professores(as), bem como as ementas e matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música do IVL/UNIRIO, EM-UFRJ e CBM-CEU.

O **quinto capítulo** - *Narrativas discentes: análise das respostas dos questionários de formandos(as) dos cursos de Licenciatura em Música* – apresenta os resultados das respostas dos questionários, bem como as considerações feitas levando em conta as contribuições da literatura acadêmica.

O **sexto capítulo** – *Análise das entrevistas: O que os(as) professores(as) do CBM-CEU têm a dizer sobre multiculturalismo?* – mostra os resultados das entrevistas feitas com professores(as) do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU, relacionando as respostas com a literatura acadêmica.

O **sétimo capítulo** - *Análise das entrevistas: O que os(as) professores(as) da UNIRIO têm a dizer sobre multiculturalismo?* – semelhantemente ao sexto capítulo, o sétimo apresenta as respostas dos(as) professores(as) da UNIRIO mais citados nos questionários respondidos pelos(as) discentes dessa instituição.

O **oitavo capítulo** - *Análise das entrevistas: O que os professores os professores da UFRJ têm a dizer sobre multiculturalismo?*- fecha a análise das entrevistas com os dados levantados com professores(as) da UFRJ.

O **nono capítulo** – *Considerações Finais*: balanço, algumas possibilidades e sugestões para futuros trabalhos – apresenta os consensos e descensos encontrados nos discursos dos três objetos de pesquisa: PPPs, discentes e docentes, além de tecer comentários feitos pelo autor sobre os

resultados da pesquisa, mostrando possíveis soluções para alguns dos problemas verificados pela pesquisa, bem como sugerindo a feitura de novos trabalhos.

Boa leitura!

Capítulo 2

MULTICULTURALISMO: CONCEITOS BASILARES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Introdução ao capítulo

No presente capítulo, conceitos como cultura, identidade e currículo escolar serão discutidos e, a partir deles, chegar-se-á aos sentidos de multiculturalismo na Educação Musical brasileira. Para tal, uma revisão bibliográfica exaustiva sobre tais assuntos foi realizada.

Nessa perspectiva, o presente capítulo estará estruturado da seguinte forma: Na seção 2.1 *“Refletindo sobre Cultura, Identidade e suas relações com o campo do Currículo”*, é discutido diversas conceituações de cultura e identidade, e como estas se relacionam com o campo do Currículo e com o assunto tratado por esta dissertação.

Na seção 2.2 *“Multiculturalismo e Educação”*, é definido o campo teórico e político conhecido como multiculturalismo e se estabelece relações de como este se relaciona com a Educação.

Já a seção 2.3 *“Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo”* surge pela necessidade de se articular os conhecimentos provenientes da sociologia da Educação de Pierre Bourdieu com alguns dados levantados pela dissertação.

2.1 – Refletindo sobre Cultura, Identidade e suas relações com o campo do currículo

2.1.1 - Cultura

Uma análise morfológica do vocábulo “multiculturalismo” sugere uma definição bem simplória deste termo, visto que o prefixo “multi” somado ao radical “cultura” seguidos pelo sufixo “ismo” indica a ideia de uma teoria, um sistema, que reflete sobre a uma realidade caracterizada pela existência de muitas culturas. Porém, a análise morfológica do vocábulo em questão não é suficiente para a compreensão da dinâmica do multiculturalismo, visto que o termo “cultura”, radical do vocábulo analisado, é extremamente volúvel, polissêmico, incerto, ou seja, pode expressar diferentes significados em diferentes contextos.

Tal questão, ou seja, a polissemia do termo “cultura” foi objeto de análise de Eagleton (2011). Segundo o autor, a definição de cultura em voga se opõe a ideia de natureza (ou seja, a cultura é um aspecto tipicamente humano e o que surge sem intervenção humana é somente natural), porém, a primeira definição de cultura expressava justamente uma relação intrínseca com questões naturais, mais precisamente com a agricultura, visto que “cultura” denotava cultivo da terra (p. 9). Até hoje, possivelmente, ninguém será repreendido por utilizar tal termo para se referir a uma plantação, a uma cultura de milho, por exemplo.

A partir desta perspectiva, a ideia de cultura passou a não somente definir uma atividade agrária para também se referir um processo de “cultivação interior”. Ou seja, como se pode cultivar o solo a fim de se obter dele bens necessários, pode-se também cultivar o espírito, a mente, fazendo-a evoluir. Eagleton (2011, p. 10) escreve que

“Cultura” denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transmitido para as questões de espírito. A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria sociedade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo.

Assume-se concordância com o supracitado autor no que se refere à importância da urbanização, industrialização e crescimento do conhecimento científico para o desdobramento da definição de cultura, o que fez com que esta também pudesse denotar refinamento de certo indivíduo.

A cultura se torna, portanto, praticamente um sinônimo de civilidade, ou melhor, atributos mentais e comportamentais que tornam um indivíduo civilizado em um padrão ocidental (p. 17-25). A partir deste contexto, o Estado torna-se, em certo ponto, o mantenedor da cultura, ou seja, a entidade que zela pela manutenção da ordem social, reconciliando possíveis posicionamentos divergentes entre os membros de uma sociedade. Eagleton explicita a necessidade de “ser homem [no sentido de ser humano] para poder ser cidadão” (p.17), e para tal, o “Estado encarna a cultura, a qual, por sua vez, corporifica nossa humanidade em comum” (p. 17).

Em suma, ao Estado compete definir de que forma os indivíduos de uma sociedade devem viver para poderem ser considerados cidadãos. Tal ideia de Estado como mantenedor da cultura e legislador da civilidade tem muito efeito nos dias atuais, visto que legislações específicas, ações afirmativas e políticas curriculares direcionadas às minorias permitem que grupos como negros, indígenas e homossexuais possam ser vistos, pelo menos nas esferas

cívica e jurídica, como cidadãos civilizados e detentores de direitos, e não como pessoas com índole difamatória.

A esfera negativa da visão do Estado como mantenedor da cultura se dá justamente quando tal Estado não reconhece certas condutas como cíveis. Isso se dava constantemente na época da colonização, quando aqueles “que proclamam a necessidade de um período de incubação ética e para preparar homens e mulheres para a cidadania política são também aqueles que nega[va]m a povos colonizados o direito de autogovernar-se até que estejam “civilizados” o suficiente para exercê-lo responsabilmente” (p. 17). Nessa concepção, o mesmo Estado que legitima as diferenças culturais, pode, similarmente, caso ache conveniente, impedir a livre manifestação de práticas que, porventura, possam fugir da ideia de civilidade cunhada por tal Estado.

A título de exemplo, pode-se citar o caso do juiz Eugênio Costa de Araújo que, em 2014, decidiu que cultos afro-brasileiros como candomblé e umbanda não se constituem como forma de religião¹⁴. As consequências desse ato poderiam ser muitas, visto que quando tal juiz, representando o Estado, não reconheceu as religiões de matriz africana, ele também retirou delas seu potencial de cultura – com o sentido de prática que contém civilidade -, e nessa perspectiva, qualquer ato difamatório contra tais religiões não poderiam ser classificados como preconceito religioso e não poderia ser defendido pelo Estado. Felizmente, tal decisão foi revogada poucos dias depois do primeiro comunicado¹⁵.

Portanto, a esfera político-governamental se constitui em um elemento relevante em um debate sobre multiculturalismo. Ações individuais não apresentam a mesma força de ações governamentais, pois quem em geral dita o que é ou não é cultural (civilizado) é o Estado. Eagleton (2011) disserta que “são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade” (p. 18).

Posteriormente, com o advento da Antropologia, o vocábulo “cultura”, que denotava “civilidade” em um contexto ocidental e eurocêntrico, passou a também denotar o antônimo deste termo: modos de viver, percepções de mundo, padrões éticos e morais de grupos que fogem do padrão de civilização ocidental (p. 20 e 25). Eagleton escreve que a “cultura como civilidade é o oposto de barbarismo, mas a cultura como um modo de vida pode ser idêntica a ele” (2011, p. 43). Surge, portanto, a civilização inca, a civilização latina, a civilização africana, que, de certo ponto de vista, não eram civilizados.

¹⁴ Notícia disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/mpf-rj-recorre-de-decisao-que-nao-reconhece-religioes-afro-brasileiras.html>, acessada em 25/05/2016.

¹⁵ Notícia disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/juiz-federal-volta-atras-e-afirma-que-cultos-afro-brasileiros-sao-religioes.html>, acessada em 25/05/2016.

Nessa perspectiva, os modos de viver que expressavam e ainda expressam a cultura de diversas civilizações se materializam sob a forma de “conhecimentos, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e habilidades adquiridas pelo ser humano como membro de uma sociedade¹⁶” (TYLER, 1920, p.1). Desse modo, tais artefatos, costumes, rituais, festividades e outros aspectos que caracterizam as diferentes civilizações passam a ser também definidos como cultura.

A cultura passou a ser vista também, por vezes, de maneira evolucionista por parte da comunidade acadêmica, mais precisamente da escola antropológica do evolucionismo social, representada principalmente por Edward Tylor, que, influenciado pelo Darwinismo, defendia que civilização europeia estava em um estado superior de evolução se comparada às outras civilizações espalhadas pelo mundo e que tais civilizações menos evoluídas, com o tempo, evoluíam para o mesmo estado social da Europa. Argumenta-se que pensamentos como este corroboraram para a visão do “benevolente colonizador”, cujo papel seria auxiliar para que as civilizações colonizadas pudessem evoluir ao nível europeu, o que legitimava práticas de silenciamento das culturas colonizadas.

Tal visão da cultura como a maneira ímpar de certo grupo viver, focando em aspectos materiais, é combatido pela tradição antropológica no início do século XX representada por trabalhos de antropólogos renomados como Clifford Geertz e Claude Lévi-Strauss. A cultura, na tradição da Antropologia Simbólica supera uma concepção materialista e avança em um nível abstrato, na produção simbólica de significados e definições por meio da linguagem. Em suma, tudo o que é publicamente transmitido e recebido (GEERTZ, 1994, p. 10)

A Antropologia Simbólica também buscou desconstruir a ideia evolucionista de cultura, ou seja, admitiu a existência de culturas mais ou menos complexas, mas não de culturas superiores ou inferiores, visto que cada cultura se desenvolveu diferentemente sob diferentes aspectos. Pode-se dizer que essa perspectiva de cultura, portanto, se constitui em um dos gêrmens da teoria do relativismo cultural, ou seja, da impossibilidade de comparar culturas pelo seu estado evolutivo. Sobre isso, Eagleton (2011, p. 27) afirma que

A cultura como civilização tinha tomado emprestada suas distinções entre elevado e baixo dos primórdios da antropologia, para quem algumas culturas eram claramente superiores a outras; mas a medida que os debates foram desenvolvendo-se o sentido antropológico da palavra tornou-se mais descritivo do que avaliativo. Ser algum tipo de cultura de algum tipo já era um valor em si; mas não faria mais sentido elevar uma cultura acima da outra do que afirmar que a gramática do catalão era superior à do árabe.

¹⁶ No original em inglês: “(...) *knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society*”.

Porém, do mesmo modo que Eagleton (2011) reconhece a importância do conceito antropológico de cultura, o citado autor demonstra insatisfação no que se refere a grande amplitude acarretada pelo termo que, ao mesmo tempo, implica em uma grande rigidez conceitual.

Primeiramente, o autor critica a dualidade conceitual entre cultura e natureza, refutando a afirmação de que tudo o que não é natural é cultural, afirmando que se “se a cultura significa tudo o que é humanamente construído como ao invés de naturalmente dado, então isso deveria logicamente a indústria assim como a mídia, formas de fazer patos de borracha assim como maneiras de fazer amor ou se divertir” (p. 53).

Nessa perspectiva, não são todos os aspectos do modo de viver a vida que são culturais, mas somente aqueles mais diferenciadores e, por vezes exóticos. O significado antropológico abrange “desde estilos de penteados e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido ao passo que o sentido estético¹⁷ da palavra inclui Igor Stravinsky mas não a ficção científica” (p. 51), mas, ao mesmo tempo que alguns aspectos – principalmente os mais exóticos – parecem ser objetos de reflexão cultural, outros são desprezados. Eagleton (p. 53) escreve que

Já que os ingleses fabricam canos de esgoto da mesma forma que os japoneses, sem vestir nenhum encantador traje nacional e sem cantar baladas tradicionais animadoras durante o processo, a fabricação de canos de esgoto é excluída da categoria da cultura tanto por ser demasiadamente prosaica como por ser não específica demais.

Eagleton (2011) explica tais desavenças amparado também na Antropologia Simbólica, afirmando que alguns aspectos da vida e da humanidade não são culturais - ou são menos do que outros - por não serem significativos, enquanto a cultura, nesta perspectiva, seria justamente “uma rede de significações nas quais estão suspensas a humanidade” (p. 53). Desse modo, a fabricação de canos de esgoto pode não ser uma prática significativa para um povo, mas a culinária, as tradições e a musicalidade podem ser assim classificadas; contudo, da mesma forma, poderiam não entrar no rol das práticas significativas, dependendo do referencial utilizado na classificação.

¹⁷ A cultura também apresenta uma faceta estética, voltada para a chamada “cultura erudita”, representada por obras de elevado valor estético, seja na Dança, Teatro, Escultura, vestuário e, também na Música. Nesse ponto de vista, apenas obras de arte de alto padrão intelectual – em uma perspectiva ocidental e elitista – poderiam ser consideradas como cultura, enquanto outras manifestações artísticas entram no rol da cultura de massa ou cultura “popular”, que, por vezes, é desvalorizada e sub-hierarquizada.

Tal dualidade se dá porque não é tão elementar definir o que é ou não uma prática significativa. Trazendo tal discussão para a Música, pode se dizer que o carimbó é uma musicalidade significativa no Brasil, mas as Bachianas de Heitor Villa-Lobos não são tão significativas, correndo o risco de não poderem representar tão bem a cultura nacional; porém, em uma perspectiva elitista, as Bachianas são mais representativas – visto que são obras de estimado valor estético, reconhecidas internacionalmente como Música erudita brasileira – do que o carimbó.

Sobre tal fato, ou seja, falta de definição exata de que práticas são ou não significativas para certo povo ou grupo, Eagleton (2011) recorre a Raymond Williams, explicitando que toda prática social abrange alguma significação, mas algumas apresentam um significado que transcende o próprio fato em si. Por exemplo, uma pessoa com fome tende a procurar por comida, mas não é o mesmo comer um alimento preparado por si mesmo ou comer em um restaurante francês. O ato de comer em um lugar requintado transcende, em valores significativos, o próprio ato da saciedade, levando a fomentação de mais significados (tal pessoa é refinada, tem bom gosto, tem condições econômicas etc.). Do mesmo modo, a morte é algo fatídico a todo ser humano, porém, a forma que tal morte é concebida, ou como o luto é celebrado, ou as explicações para a além-vida, excede valores materiais primários da morte em si, gerando rituais, crenças e religiosidades.

Em suma, Eagleton (2011) afirma que “[t]odos os sistemas sociais, portanto, envolvem significações, mas nem todos eles são sistemas significantes ou ‘culturais’. Essa é uma distinção valiosa, pois evita definições de cultura tanto ciumosamente exclusivas como inutilmente inclusivas” (p. 54).

Embora a supracitada definição, aparentemente, seja aquela que Eagleton (2011) demonstra mais se identificar, o autor não abandona outras definições que comumente são dadas ao vocábulo “cultura”, o que deixa, por vezes, o texto um pouco confuso, pois não se sabe ao certo de qual “cultura” o autor está escrevendo. As principais visões de cultura descritas por Eagleton são: Cultura como sinônimo de atributos de um ser civilizados; cultura significando artes eruditas; cultura denotando cultura de massa; e cultura como estilo de vida.

Algumas outras definições de cultura são importantes para o pleno entendimento das reflexões contidas neste trabalho. O marxismo cultural, por exemplo, é pioneiro em concatenar a transformação da natureza e a ideia de cultura (ENGELS, 1986). Para tal teoria, o ser humano, por meio do trabalho, modifica a natureza criando cultura; ou seja, a cultura é um elemento da natureza, logo, não cultural, mas todo o processo que o ser humano efetua

modificando a si mesmo e a natureza, por meio do trabalho, transformando este elemento natural em vestuário, por exemplo, pode ser classificado como cultura.

A cultura tinha, neste contexto, um papel secundário na análise marxista das relações sociais, visto que os elementos mais importantes em tal análise seriam os econômicos. Porém com o advento dos Estudos Culturais, principalmente pelos escritos de Stuart Hall, os fenômenos culturais ganham *status* superior na análise social, deixando “de ser vist[os] como pertencendo a uma superestrutura ideológica, como considerava o pensamento marxista, e passa[m] a assumir uma posição nuclear na própria infra-estrutura das sociedades contemporâneas” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 22).

Esse fenômeno sociocultural, denominado por Hall (1997) como *virada ou revolução cultural*, propõe a centralidade da cultura na compreensão dos fenômenos sociais na pós-modernidade.

Tal autor é categórico ao afirmar que a cultura

Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior (p. 6).

Tal afirmação não busca negar a importância de outras esferas na construção de fatos sociais, apenas anuncia uma tentativa de imputar à cultura o papel de elemento agregador que possibilita unir tais esferas. Dessa forma, na dinâmica social, o “econômico” e o “político” são ligados pelo “cultural”.

O “econômico”, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a “cultura” ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro. Assim, para sermos bastante precisos, deveríamos, de fato, reformular a concepção corrente de “cultura” apresentada acima: toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência* (p. 13).

A fim de se exemplificar o que foi explicitado acima, pode-se recorrer ao fato de que grandes acontecimentos históricos, como a Primeira Guerra Mundial, foram fomentados, principalmente, por questões econômicas – disputa por colônias e abertura de mercados consumidores entre países europeus -, porém, os atuais embates que tem potencial para abalar todo o globo – como os atentados de 11 de setembro, a ascensão do Estado islâmico, conflitos

nos Balcãs e no Oriente Médio etc. -, apesar de apresentarem fatores econômicos e políticos, se mantêm, principalmente, por questões culturais.

Portanto, na visão de Hall, a cultura perderia seu sentido marxista e significaria “‘práticas vividas’ ou ‘ideologias práticas’ que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência” (HALL APUD EAGLETON, 2011, p. 55).

Nessa concepção, a linguagem exerceria uma função importantíssima na formação da cultura. Citando du Gay, Hall, possivelmente influenciado pelo estruturalismo linguístico, afirma que “a linguagem constitui os fatos e não somente os relata” (p. 9). Isso exprime a ideia de que, por meio da linguagem, o ser humano cria a cultura nomeando as coisas ao seu redor, tornando o mundo conhecível.

Ou seja, a visão de Hall (2003a) afirma que se não nomearmos um objeto existente (pode-se pensar em um tipo de minério ou elemento químico ainda desconhecido), ele não deixaria de existir em sua esfera material, mas seria inexistente na esfera simbólica, pois não haveria um significado atrelado a tal existência.

Do mesmo modo, ao se afirmar que algo é alguma coisa, também está se afirmando que este algo não é outra coisa. Nessa perspectiva, existe uma cadeia de identificação por detrás de um discurso (SILVA, 2014).

Como a dimensão simbólica é um elemento central na concepção de cultura de Hall, a linguagem ganha papel de destaque nesta teoria. Hall (2003a, p. 10) afirma que

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento.

[...]

A “virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem conseqüências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas.

Portanto, a cultura na teorização de Hall, mais do que um aspecto central, aparenta ser um aspecto global, no sentido de totalizante, visto que atribuir à linguagem o papel de designar o que é cultura, corrobora para que praticamente todas as coisas nomeáveis possam ser classificadas como tal.

Afinal, tudo é cultura? Bem, Segundo Hall “himself” “*todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural”” (p. 12). O autor reforça esta ideia, argumentando

não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo* (p. 13)

Alguém poderia conjecturar que, se praticamente tudo tem caráter discursivo e se a cultura é ditada por tal caráter, tem-se um construto lógico da ordem “se a=b e b=c, então a=c”, que conclui que praticamente tudo é cultura. Porém, Moreira e Candau (2001, p. 159) esclarecem que

[Hall] procura esclarecer, ao mesmo tempo, que o posicionamento a favor da centralidade da cultura não implica considerar que nada exista a não ser a cultura. Significa, sim, admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. A esfera econômica, por exemplo, não funcionaria nem teria qualquer efeito fora da cultura e dos significados. Economia e cultura constituem-se mutuamente, articulam-se. Certamente essa ressalva é valiosa, por permitir que se evitem interpretações apressadas, com base nas quais se acusem Hall e os demais autores dos Estudos Culturais de reducionismo. O que de fato Hall argumenta é que toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural.

Portanto, a definição de Hall não recai à crítica que Eagleton teceu a abrangência do conceito antropológico de cultura, e somado a isso, Eagleton (2011, p. 47) também não descarta a importância da cultura nas sociedades contemporâneas, ao afirmar que

o que liga as ordens pré-modernas e pós-moderna, embora por razões bem diferentes, a cultura é um nível dominante na vida social. (...) A política, a sexualidade e a produção econômica ainda estão, até certo ponto, presas em uma ordem simbólica de significados.

Contudo, a esfera cultural, na perspectiva de Eagleton, ainda não é tão central assim para se explicar e, possivelmente, buscar resolver, todos os fatos e problemas sociais. Aparentemente, a citação a seguir é uma crítica ao conceito de centralidade da cultura:

Os problemas básicos com que nos defrontamos no novo milênio – guerra, fome, pobreza, doenças, endividamentos, drogas, poluição ambiental, o desenraizamento de povos – não são em absoluto especialmente “culturais”. Eles são basicamente uma questão de valores, simbolismo, linguagem, tradição, pertinência ou identidade, e muito menos uma questão das artes. Os teóricos culturais, como teóricos culturais têm muito pouco para contribuir para a sua resolução. (EAGLETON, 2011, p. 183)

Desse modo, embora reconhecendo a sua importância, o supracitado autor “periferiza a cultura” – no sentido de tirá-la do centro - ao diminuir a sua abrangência e, afirma que é “hora de, embora reconhecendo o seu significado, coloca-la de volta em seu lugar”. (p. 184)

Moreira e Candau (2014, p.9) ajudam na compreensão desse fato, afirmando que “[j]á não vivemos em um tempo em que a cultura oferece uma explicação clara e coerente do mundo”. Tal fato não reduz a importância da cultura no âmbito da teoria social, mas estabelece que outros fatores também são relevantes em toda essa dinâmica, como fatores econômicos e sociais; a cultura ainda se mantém como o eixo principal que mantém o organismo social em funcionamento.

Nessa perspectiva, a presente dissertação, buscando fugir de definições muito abrangentes, classificará, de forma geral, cultura assim como está descrita na perspectiva de Eagleton, ou seja, como “uma rede de significações na qual está suspensa a humanidade” (p. 53), mas também considerará a cultura significando: cultura popular, cultura elitista (ao invés do termo “cultura erudita”), cultura como modo peculiar de um povo viver e cultura em uma esfera estética. Nessa perspectiva buscou-se sempre explicitar sobre qual “cultura” está se falando (exemplo, ao invés de: a cultura dos negros tem impactado a cultura do Brasil, será escrito a cultura, como modo de viver característico dos negros, tem impactado a cultura, no sentido de produção artística, no Brasil).

No que se refere à função da cultura nas sociedades contemporâneas, concorda-se com Hall (2003a) que esta é um elemento central tanto na constituição da dinâmica social como na explicação desta, desse modo o conceito de centralidade da cultura é primordial e de suma importância até para se justificar a relevância do multiculturalismo, visto como campo teórico e político. Também se assume concordância com Eagleton de que a dimensão cultural, sozinha, não é capaz de resolver todas as questões pós-modernas, por mais que a pós-modernidade seja caracterizada, entre outras coisas, pela centralidade da cultura. Porém, admite-se que não se pode compreender adequadamente as dinâmicas sociais ignorando o elemento cultural.

2.1.2 – Currículo como cultura. Mas qual cultura?

A partir de tais reflexões sobre cultura, poder-se-á estabelecer suas relações com o campo do Currículo. Vale ressaltar também as diferentes dimensões no qual o currículo está embasado. Destacam-se duas delas: o currículo como fato (currículo prescrito) e o currículo como prática (currículo-ação), que expressam, respectivamente, os textos curriculares

elaborados por órgãos superiores da Educação e por instituições educacionais (como políticas curriculares, matrizes curriculares, projetos político-pedagógicos entre outros) e o que verdadeiramente é ensinado no “chão” das escolas e universidades (MACEDO, 2006).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a presente dissertação examina estas duas dimensões ao analisar os projetos político-pedagógicos de três Licenciaturas em Música do Rio de Janeiro (currículo como fato) e os discursos sobre o que tem sido ensinado na formação de professores de Música destas instituições, por meio das narrativas docentes e discentes (currículo-ação).

A obra de Silva (2009) é caracterizada por apresentar o desenvolvimento histórico do campo do currículo e, segundo o autor, a definição do termo “currículo” tem-se modificado juntamente, entre outros aspectos, com as mudanças socioeconômicas e socioculturais da sociedade.

De forma extremamente simplória e superficial, currículo pode ser definido como seleção de conhecimentos escolares, porém uma análise mais aprofundada do desenvolvimento do conceito mostra outros aspectos relevantes que emergem à sombra de tal definição inicial.

Inicialmente, Silva (2009) aponta Franklin John Bobbitt como um autor que influenciou a concepção do Currículo como um campo de estudos. Em sua obra *The curriculum*, escrita ainda em 1918 nos Estados Unidos, o autor buscou refletir sobre questões que estão em pauta atualmente: quais são os objetivos da escola e quais são os conteúdos a serem ensinados. Silva (2009) aponta que as propostas de Bobbitt eram conservadoras e associadas à realidade de crescimento industrial do seu país e, nessa concepção, a organização escolar deveria se inspirar na organização de uma indústria que planeja antecipadamente os resultados que pretende obter e, para tal estabelece antecipadamente métodos que estão em constante avaliação. Nessa concepção, o objetivo primaz da escola seria a formação para a vida profissional, por meio dos princípios da administração científica propostos por Taylor (p. 23).

Silva também destaca a visão de Currículo de Bobbitt como uma proposta que permitiria à Educação galgar *status* científicos (p. 23), com foco na organização por meio de padrões (p. 24) claramente influenciados pela organização industrial (pp. 22-24) em busca de eficiência (p. 24).

Dentro desta perspectiva, inspirado pelos estudos de Bobbitt, Ralph Tyler também desenvolve estudos sobre o campo do Currículo centrados na organização e eficiência. Silva (2009, p. 25) aponta quatro questões basilares do trabalho que orientam o trabalho de Tyler:

1. Que objetivos educacionais deve a escola atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?" As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: "currículo (1), "ensino e instrução" (2 e 3) e "avaliação" (4)

Nessa concepção, Silva aponta que Tyler considerava três aspectos: "1. Estudos sobre os próprios aprendizes; 2. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. Sugestões de especialistas das diferentes disciplinas [...] que não eram contempladas no trabalho de Bobbitt: a psicologia e as disciplinas acadêmicas" (p. 25).

Dentro deste contexto organizacional e tecnicista, as primeiras teorias que refletem sobre o campo do Currículo são conhecidas como teorias tradicionais e se caracterizam, principalmente, por conceberem a escola e seu currículo como meios de formar para exceção de atividades técnicas, ligadas ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da economia.

Silva aponta alguns conceitos-chave das teorias tradicionais do currículo: "ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos" (p. 17).

Tais teorias tradicionais começam a ser criticadas por autores que negavam a neutralidade do currículo e da escola, apontando-a como uma instituição que colaborava para a perpetuação das desigualdades sociais. Influenciados, principalmente, pelo marxismo e pelos diversos acontecimentos que modificaram a vida social nos anos 1960, como os movimentos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista e os protestos estudantis, estes autores por meio de um movimento intelectual não-coordenado denominado por Silva (2009) como "movimento de reconceptualização", pensaram sobre a construção curricular sob diferentes lentes e campos de atuação, mas em comum tinham, essencialmente, duas características: a crítica à concepção tradicional e tecnicista do Currículo e a feitura da denúncia de que tal organização tradicional da escola tende a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais.

Esses intelectuais que compartilham tal linha de raciocínio são classificados como 'críticos-reprodutivistas' e corroboraram para a gênese das chamadas teorias críticas do Currículo, que se diferenciavam das teorias tradicionais justamente por incluir na discussão as questões de poder.

O currículo e a escola, nesta concepção, deixariam de ser campos neutros e passariam a expressar também os interesses das classes sociais: ou continuar no poder (elites) ou em ascender socialmente (classes populares). Ou seja, os conhecimentos selecionados pela escola,

a sua rotina e dinâmica forjam certo tipo de ser humano que será dirigente ou dirigido. Silva (2009, p. 17) aponta que “as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva”.

Autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Boles, Hebert Gintis, William Pinar, Madeline Grumet e Michael Apple são citados por Silva (2009) como intelectuais pertencentes a tal grupo crítico. Bourdieu (2014), por exemplo – cuja teoria será mais bem detalhada no tópico 2.3 deste capítulo - afirmava que a lógica do sistema escolar, que parece privilegiar os conhecimentos de estudantes de classes elitizadas trazem do convívio familiar, tende a corroborar com o sucesso escolar destes(as) enquanto minimiza o sucesso escolar de estudantes das classes populares, que - em geral - não trazem do seio familiar os conteúdos que a escola prioriza. Desse modo, a escola se tornaria um lócus reprodutor das desigualdades verificadas entre as diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2014a).

Nessa perspectiva, o currículo escolar deixaria de ser uma mera e despreziosa seleção de conteúdos para também expressar uma construção social. Silva (2009, p. 66) afirma que

Young critica [...] a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário.

A “crítica dos críticos”, faz portanto, que o currículo escolar, ao ser desessencializado e historicizado, se torne cultura, lembrando que este conceito também pode exprimir a ideia de conhecimentos socialmente construídos (EAGLETON, 2011). Nessa perspectiva, o currículo escolar passa também a ser compreendido não de forma genérica (conjunto de conhecimentos escolares), mas como uma seleção da cultura (WILLIAMS, 1984; CANEN, MOREIRA, 2001, p. 19; MACEDO, 2006, p. 101).

Canen e Moreira (2001) lembram que se se conceber o currículo como uma seleção da cultura, poder-se-á também vê-lo como “conjunto de práticas que produzem significado” (p. 19). Desse modo, o currículo se torna também um território de disputa, uma arena de batalha, onde diferentes grupos sociais e culturais se enfrentam buscando legitimar seu conhecimento.

Nessa perspectiva cultural e não somente política, se inserem as teorias pós-críticas. Para se explicar melhor, recorre-se ao fato de que as chamadas teorias críticas do currículo também são caracterizados pelo grande pessimismo que apresentam sobre o papel da escola,

visto que em um sistema capitalista a escola tenderia a se inserir neste contexto e, dessa forma, confirmar o *status quo* da sociedade, que tende a ser excludente e hierarquizador .

Porém, a escola ganha novamente uma visão otimista com as teorias pós-críticas do currículo que influenciadas pelos estudos sobre a cultura, como a Antropologia e os Estudos Culturais, por transformações sociais – como a globalização, o pós-colonialismo e o neoimperialismo – e pela ascensão de movimentos sociais, como o movimento negro e o feminismo, corroboraram para (re)pensar a escola como uma instituição que detém o poder de contribuir para o enfraquecimento de tal reprodução, bem como de produzir novas histórias de igualdade, não somente entre classes, mas também entre raças, etnias, sexualidades, gêneros etc. (visão cultural). Vale ressaltar que dentro desta perspectiva está o currículo multicultural.

Nessa perspectiva de um currículo concebido como uma seleção da cultura, permite também a reflexão da possibilidade de se fazer uma nova seleção a fim de que o conhecimento de diversos grupos que buscam legitimidade, participação e representação no contexto escolar também se façam presentes no currículo.

Surge nesta esfera pós-crítica, a luta de movimentos sociais representando minorias raciais (como negros e indígenas), que buscavam ter sua cultura e conhecimentos implementados no currículo escolar e, em certa medida, lograram êxito em seu intento com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; bem como a luta de grupos feministas que buscam a igualdade entre o tratamento dado aos gêneros em todas as partes da estrutura social; a luta de movimentos de proteção aos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queers (LGBTTTQ), que impulsionaram a criação das teorias *queer* que, entre outros aspectos, afirmavam que a identidade sexual é dependente da significação que lhe é dada, ou seja, também é um construto cultural, o que coloca em questão a normalização da heterossexualidade.

Os estudos das teorias crítica e pós-crítica corroboraram para o entendimento de que as diferentes seleções de conhecimentos que podem ou não estar presente no currículo escolar também influenciam no desenvolvimento da identidade. Ou seja, a escola e seu currículo podem forjar a identidade de um sujeito, tornando-o mais ‘dócil’ para determinado sistema ou sociedade, mas também pode torna-lo mais crítico, emancipado e questionador. Assume-se concordância com Silva (2009, p. 150) quando este escreve que

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo tem significado que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O

currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Portanto, por meio das teorias pós-críticas, a cultura não-normativa tem se tornado mais presente no currículo escolar e o currículo se apresentado como um aspecto que contribui na formação da identidade (este conceito será mais bem discutido adiante).

2.1.3 Identidade (cultural)

Conceitualizar identidade, aparentemente, não deveria ser algo complexo, visto que termo exprime, em um primeiro vislumbre, apenas o que se é (SILVA, 2014, p. 74). Nessa perspectiva, a identidade se torna “autossuficiente e autocontida”, por precisar apenas de si mesma para existir.

Essa perspectiva solipsista, porém, pode ser refutada por ignorar a diferença como construtora da identidade. Ora, só se pode dizer que se é algo em relação aquilo que se não é e aquilo que o outro é. Nessa concepção, só se pode assumir uma identidade (por exemplo, sou brasileiro) quando se nega uma infinidade de outras identidades (não sou argentino, não sou finlandês, não sou ucraniano, não sou croata, não sou belga etc.) (IBIDEM). Woodward (2014, p. 9) confirma: “A identidade é marcada pela diferença”.

Portanto, a identidade se constitui uma relação dialética entre o que se é e o que não se é, o que estabelece a identidade e diferença como opostos complementares e interdependentes. Silva (2014, p. 75) ratifica: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Afinal, pensar identidade dentro de si mesma seria o mesmo que negar a identidade. Para quê alguém precisaria se classificar como pertencente a certa classe identitária se somente o “eu” (a identidade) existe? Ora, se o “eu” é absoluto, não há a necessidade de identificação ou classificação, mas esta surge na presença do “outro” (a diferença), de algo que se destaca do “eu”.

Nessa perspectiva, o “eu” e o “outro” são diferenciáveis por variáveis distintas, simbólicas ou materiais, que permitem o nascimento da diferença. Silva (2014), assim como Hall, também evoca a linguística estruturalista e a cultura como produto da linguagem para sugerir uma gênese da identidade.

Primeiramente, Silva (2014) busca desconstruir a ideia de essencialização da identidade e diferença, isso porque, segundo o autor, tendemos a entender tais conceitos como se estes fossem fatos naturais e imutáveis.

Tal autor rebate a essencialização da identidade e diferença, assumindo o caráter construcionista de tais conceitos. Esta construção seria mediada pela linguagem, que, ao ditar simbolicamente o que se é e o que se não é, possibilitaria a existência conceitual do significado da diferença e da identidade.

Amparado em Saussure, Silva (2014, p. 74) afirma que “a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças” o que corrobora para que a “identidade e a diferença [se tornem] elementos que só tem sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística: ‘ser isto’ significa ‘não ser aquilo’, ‘não ser aquilo e não ser mais aquilo’ e assim por diante”.

O poder da linguagem em identificar se dá principalmente por meio das proposições performativas que se distinguem das proposições descritivas ou constatativas por fazem com que algo se realize, se torne real. Ou seja, não é a mesma coisa dizer “a lâmpada está acesa” (proposição constativa) e “te declaro mestre em Educação” (proposição performativa) pelo fato da primeira apenas descrever um fato enquanto a segunda aparenta ter o poder de modificar uma realidade, separar águas. Do mesmo modo, quando se repete constantemente que “Fulano é um bom aluno”, a sentença pode passar a funcionar como um marcador de identidade (SILVA, 2014, p. 93).

Nesta perspectiva, assumindo concordância com a visão de Hall de que elementos discursivos se constituem também em elementos culturais, e a partir do pressuposto de que a identidade e a diferença são marcadas discursivamente, Silva conclui que a “identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (p. 76) e que elas não “são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78)

Porém, diferentemente de Hall, Silva admite as limitações da linguagem, afirmando que “[d]izer [que a identidade e a diferença são conceitos culturais, determinados pela linguagem] não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição” (p. 78).

Embasado no pós-estruturalismo de Jacques Derrida¹⁸, o autor afirma que o signo é caracterizado por não ter o poder de apresentar o referente ou o conceito que representa, ou seja, o signo não é uma presença, visto que a “coisa” ou o conceito não estão presentes no

¹⁸ Não se pode negar as contribuições de teóricos como Jacques Derrida para se entender as discussões sobre identidade e, como esta é diretamente relacionada com as discussões do multiculturalismo, é pertinente tal citação. Vale ressaltar que Stuart Hall, que é conhecido como um dos autores mais conceituados dos Estudos Culturais e que é um dos autores basilares deste trabalho, utilizou conceitos de Derrida na construção de seu pensamento. Para mais informações sobre a influência de Derrida no pensamento de Stuart Hall e, conseqüentemente, no ideário do multiculturalismo, leia: BARBOSA, Lázaro. Hall leitor de Derrida. *Revista Urutágua – Acadêmica Interdisciplinar*. Nº 26, 2012.

signo. Porém, para que linguagem funcione, é necessário que se enxergue o referente por meio do signo, mas isso nunca acontece de forma concreta, apenas como uma ilusão. O conceito que exprime tal fato é “metafísica da presença”.

Atuando juntamente com este conceito, tem-se a ideia de traço, também forjada por Derrida. É semelhante ao que foi explicitado há pouco: um signo expressa não somente o que ele substitui, mas também tudo aquilo que ele não é, ou seja, o signo “piano” também expressa “não flauta”, “não pífaro”, “não violão” etc. ou seja, a diferença. Agindo concomitantemente, a metafísica da presença e a característica do traço da diferença faz com que a identidade seja eternamente adiada e o que se apresente verdadeiramente no signo seja a diferença. Logo, a identidade não pode ser compreendida somente pela linguagem.

Nessa perspectiva, da mesma forma que no presente estudo preferiu-se não utilizar a linguagem para compreender a cultura, o mesmo será feito com os conceitos de identidade e diferença. Assim como a maioria da literatura acadêmica sobre multiculturalismo, entender-se-á a produção da identidade da diferença por meio de marcadores identitários, como raça, sexualidade, etnicidade, gênero etc. Crê-se que, assumindo este posicionamento, será possível relacionar identidade e cultura, chegando ao conceito de identidade cultural.

Como, porém, identidade e cultura se relacionam? Para tal, recorrer-se-á aos Estudos Culturais, principalmente aos escritos de Stuart Hall sob o tema. O autor em questão disserta sobre como a modificação do pensamento moderno para o pós-moderno afeta na concepção de identidade e cultura.

A modernidade, caracterizada, entre outras coisas, pelo Humanismo, pela primazia da busca pela razão e pelo pensamento cartesiano, surgiu como uma nova perspectiva à ideologia dogmática e teocentrista da Idade Média, que, de certa forma, impedia o avanço científico.

Apesar de ser geralmente rotulada de forma pejorativa ou menosprezada, argumenta-se que a modernidade se configura como um importantíssimo período cujo valor para o desenvolvimento das sociedades não pode ser questionado. Antes da ascensão do pensamento moderno, o mundo se situava na Idade das Trevas, período marcado pela falta de conhecimento e pelas mazelas sociais – fome, miséria, sofrimento – causadas, entre outras coisas, por um pensamento retrógrado que impedia o desenvolvimento social.

Não se está argumentando que o advento da modernidade e do humanismo simplesmente impulsionou a humanidade a um estado de bem-estar nunca antes imaginado, visto que alguns problemas da Idade Média perduram até a contemporaneidade, porém, é inegável que o Enciclopedismo e outros movimentos científicos produziram um arcabouço de conhecimentos que possibilitou a cura de certas doenças e a melhor prevenção de outras.

Ressalta-se também que o desenvolvimento das ciências naturais e da saúde nessa época influenciou também, *a posteriori*, o desenvolvimento das ciências humanas e sociais. Portanto, a modernidade não é apenas uma época ultrapassada, mas também um período histórico extremamente relevante.

Uma das características da modernidade que influenciou bastante a visão moderna de identidade e dinâmica escolar é o método científico moderno, ou seja, concepções utilizadas para se produzir conhecimento científico na era moderna. Santos (2012, p. 233) aponta que o pensamento moderno buscava

- 1) Compartmentalizar e fragmentar para melhor controlar; 2) pensar segundo uma razão científica cartesiana, uma racionalidade técnica e dualista; 3) pôr em ordem, seriar, ordenar, controlar usando fortes enquadramentos e previsibilidade absoluta; 4) conceber um planejamento linear, passando de um ponto a outro, em sequência estabelecida previamente e tomada como ideal e absoluta.

Nessa perspectiva, o mundo precisava ser ordenado e classificado para poder ser conhecido. Tal fato impulsionou consequências no que se refere à percepção sobre a identidade. A típica classificação moderna tendia a rotular os sujeitos em padrões e categorias fixas, unificadas e não interligadas, que prendiam tais sujeitos em rótulos calcificados e imóveis. Utilizando, portanto, o termo de Hall (2003a), o sujeito moderno era *centrado*, preso a uma identidade fixa, ditada por fatores biológicos, sociais e culturais.

Vale ressaltar que não necessariamente uma pessoa nascida na época moderna teria forçosamente, uma identidade centrada, mas é importante salientar que em tal perspectiva, a identidade era concebida, pelo menos teoricamente, como um construto fixo.

Porém, a análise de Stuart Hall conclui que a identidade é um conceito sob rasura, ou seja, não pode mais ser definida como era antigamente. Isto porque diferentes eventos tensionaram o sujeito, corroborando para que a identidade, antes tão sólida, essencial e rígida, se tornasse flexível, mutável, aberta a mudanças. Em outras palavras, a identidade se tornou descentrada.

Tal autor afirma que

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (p. 9)

Nessa perspectiva, o termo “identidade” tende a cada vez mais se tornar incompleto na medida em que, na verdade, cada sujeito é dotado de várias identidades que se complementam

e, por vezes, se entrecrocavam. Tal fato corrobora para o advento de outro período de análise da teoria social, conhecido como pós-modernidade, caracterizado, entre outras coisas, pela descentralização do sujeito.

Hall enumera algumas mudanças conceituais que fomentaram o descentramento da identidade e a gênese da pós-modernidade.

- A importância da cultura transgeracional do pensamento marxista, que afirma que “só podemos fazer história com as condições que nos são dadas”, ou seja, com o conhecimento herdado de outras gerações. Hall afirma que essa concepção “desloca qualquer noção de agência individual” (p. 35). Somado a isso, o pensamento marxista rompe com o pensamento moderno por se centrar nas relações sociais, como modos de produção, exploração e força de trabalho, e não em uma “essência humana”.
- O pensamento freudiano, que coloca em xeque a razão iluminista ao elucidar que boa parte da nossa vida foge ao nosso controle imediato, estando esta submissa ao “controle” do inconsciente. Nessa perspectiva, o sujeito autocognoscente de Descartes foi refutado. Somado a isso, a psicanálise de Freud e sua posterior análise estruturalista de Lacan parecem desconstruir o mito da essência da identidade que, ao invés disso, é construída por vários fatores. Portanto

em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (p. 38)

- A linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, que nega a individualidade no uso da língua(gem), visto que ela não é uma ferramenta individual, antes, social, e só pode ser compreendida socialmente. Ou seja, “[f]alar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (p. 40)

É citado também a questão da importância da linguagem na construção identidade já discutida há pouco neste capítulo; recapitulando: teóricos como Derrida, influenciados pela linguística estruturalista, afirmam que a língua (um símbolo) nunca poderia expressar verdadeiramente o significado que expressa, estando incluso nisso a identidade.

- O conceito de “projeto disciplinar”, cunhado por Foucault, que mostra como instituições coletivas, tais como escolas, quartéis, instituições religiosas, hospícios, penitenciárias entre outras, atuam no sentido de moldar diversas dimensões da vida humana, como sexualidade, saúde, vida familiar, moral etc., o que parece demonstrar que a identidade é também moldada por instituições coletivas, o que rechaça as teses essencialistas da formação da identidade (p. 42).
- Por fim, o feminismo que, tanto como crítica teórica como movimento social, tem uma importância cabal para a teoria social contemporânea por, entre outras coisas, questionar “a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a ‘Humanidade’, substituindo-a pela questão da diferença sexual” (p. 46)

Essas são as transformações sociais que culminaram em transformações teóricas que impulsionaram a descentralização do sujeito e a crítica à ideia da essencialização da identidade. Porém, mudanças econômicas e socioestruturais também têm influenciado não somente na descentralização da identidade do sujeito e em sua multiplicidade, mas também nas próprias identidades nacionais. Tais mudanças são, principalmente, a globalização e a ascensão da tecnologia e, conseqüentemente, dos meios de comunicação.

A globalização, entendida como um processo de enfraquecimento das fronteiras nacionais com o intuito de facilitar o tráfego de pessoas e mercadorias – quando assim for desejável -, culmina em uma interconectividade dinâmica entre diferentes nações e povos. Tal interconectividade diminui drasticamente a dimensão do “local” e faz com que o “global” ganhe muito mais força, o que significa que acontecimentos que possam ocorrer em outro hemisfério podem influenciar diretamente a vida de todos os habitantes do globo.

Nessa perspectiva de “fronteiras fluidas”, as identidades nacionais são abaladas, visto que diferentes formas de conhecimentos abalam o que tradicionalmente era visto como sendo a herança cultural de um povo. Hall (2005, p. 20) afirma que “Na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

Outro aspecto importante é a volatilidade da informação, que corrobora para que o conhecimento e a cultura sejam transmitidos em velocidade e proporção nunca antes observados, por meio dos meios de comunicação que atingem de formas diferentes os indivíduos, tornando-os únicos, gerando pessoas com cultura tipicamente individual e singular; “que é primeiramente aprendida com a família e com pessoas próximas e depois

modificada pela alteridade cultural, que se agrega à primeira cultura estabelecida, modificando-a e tornando-a ímpar em cada indivíduo” (SANTIAGO; MONTI, 2014, p.3). Portanto, vivemos em uma época que se caracteriza pelo apogeu das diferenças culturais, presentes mesmo no interior de um mesmo grupo cultural, família ou comunidade.

Pode-se, com facilidade nunca antes experimentada, consumir a cultura de lugares que nunca visitamos, ter acesso a informações incalculáveis, ter experiências simultâneas de diversos locais e de diversas épocas e tudo isso sem sair da comodidade do lar. Assim, a cultura que outrora se transmitia de forma lenta, é transmitida, literalmente, na velocidade da luz, sendo acessível e praticamente gratuita para uma parte significativa da humanidade, sobre tudo aos jovens.

Um jovem do Complexo do Alemão pode se interessar pela Música Inca, o que poderia o levar a aprender a tocar quena; em contrapartida, um norueguês pode aprender sobre filosofia Hindu e incorporá-la em seu cotidiano; enquanto um afro-brasileiro pode aprender mais sobre seus ancestrais africanos, se conscientizar sobre a causa negra e politizar-se. Tudo isso à frente de um computador conectado à internet.

Nessa perspectiva, surge o conceito pós-moderno de identidade cultural, entendido como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2005, p. 8). Portanto, cultura – em sentido amplo - e identidade mantêm uma relação intrínseca e a fluidez cultural promovida pela globalização também favorece para o descentramento das identidades (a facilidade de se adquirir novas culturas instabiliza qualquer possibilidade de essencialismos na formação identitária, promovendo ainda mais o processo de identificação).

Em suma, se reconhece que o período moderno está superado e que está em voga a pós-modernidade, que estabelece uma série de modificações socioculturais nas sociedades, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Portanto, advento da pós-modernidade, da globalização e do reconhecimento e valorização das diferenças modificaram radicalmente as sociedades contemporâneas. Mas, em contrapartida, a facilidade de incorporar novas culturas, de modificar a identidade e de transitar pelo globo acarreta consigo outras mudanças. Pode-se dizer que o aumento das diferenças culturais e o choque entre as diferentes culturas que convivem em um mesmo ambiente social são algumas das principais consequências trazidas por essas modificações socioculturais ocorridas no último século.

As sociedades contemporâneas, portanto, tensionadas por diferentes identidades culturais, são marcadas pelo fenômeno da multiculturalidade que, segundo Hall (2003), se dá quando diferentes grupos culturais ou identidades culturais dividem o mesmo lócus social.

O supracitado autor argumenta que a multiculturalidade não é um fenômeno recente, fruto da pós-modernidade, visto que êxodos, cativos, guerras e relações comerciais, desde o início da história da humanidade, têm corroborado para que diferentes povos e culturas compartilhem o mesmo local, porém, o atual fenômeno “multicultural” se distingue por sua complexidade, por seu caráter diaspórico e pós-colonial, pelas relações de poder que envolve e pelos problemas sociais que tem acarretado.

Uma das problemáticas por detrás da multiculturalidade se dá quando ocorre uma hierarquização entre as diferentes culturas que formam uma sociedade, ou seja, certos grupos culturais dominantes impõem a sua cultura como ideal, menosprezando e desvalorizando as outras.

Tais hierarquizações são denominadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu¹⁹ de hierarquizações simbólicas ou culturais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) e partir destas podem se originar fenômenos sociais, tais como preconceitos, racismos, segregações, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que “segundo Bourdieu, essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais” (p. 39). Somado a isso, podem surgir binarismos – tais como, branco/preto, erudito/popular, cristão/não-cristão, masculino/feminino - que, na escrita de Derrida (1976), não expressam simetria, pois sempre um lado do binarismo é carregado de positividade enquanto o outro é marcado de estigmas negativos e estereótipos.

Nesse contexto, encontra-se a escola, instituição fundamental, partícipe da socialização dos sujeitos nas sociedades atuais, reprodutora e produtora de novas realidades. No que se refere à matriz curricular da Educação Básica brasileira, vale ressaltar novamente que foi promulgada em 2008 a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LBDN/96), que torna obrigatório o ensino do conteúdo Música na Educação Básica.

Pode-se indagar: como as mudanças culturais e a transição da modernidade para a pós-modernidade têm influenciado na Educação (Musical)? Refletindo novamente sobre a época

¹⁹ Mais à frente, ainda nesse capítulo, será melhor explicitado a relação da teoria de Pierre Bourdieu com o multiculturalismo

moderna, Santos (2012) afirma que a lógica do pensamento do período em questão influenciou também a educação e a construção curricular. Sobre isso, tal autora diz que

Ordem, estabilidade, determinismo, simplificação, generalização e controle são traços que caracterizam o paradigma científico da Modernidade e são elementos presentes nos modelos que compartilham dessa lógica de funcionamento mecânico. A educação delineou o seu modelo segundo esta lógica (2012, p. 232)

A autora supracitada afirma que o exaspero moderno pela normatização, classificação e uniformização contribuiu para que, em nome da eficiência no processo de ensino, os(as) estudantes fossem reunidos(as) conforme seus níveis de aprendizagem e amadurecimento biológico, em uma classe onde, todos(as) reunidos(as), receberiam o mesmo ensinamento a despeito de cada estudante ter particularidades e necessidades distintas. Não havia nenhuma relevância sobre questões como cor, raça, classe social, origem, cultura etc. nessa concepção de escola, porém, todos os(as) estudantes eram centrados na mesma identidade: a de aluno(a), o que impedia a verificação de outras identidades.

Pode-se notar com isso dois aspectos interessantes: 1) o monoculturalismo (antônimo de multiculturalismo) emerge de uma tradição moderna, em uma época onde a unificação e a simplificação eram sinônimos de eficiência. Levar em consideração outros aspectos (como os culturais, por exemplo) tornaria o processo mais complexo e menos efetivo; 2) conforme também apoiado por Santos (2012) ecos de uma educação moderna são altamente perceptíveis na Educação até os dias atuais, ou seja, embora tenham havido várias transformações tecnológicas e socioculturais, a escola ainda é uma instituição basicamente moderna, possivelmente, ultrapassada.

Mesmo com o advento da pós-modernidade e da descentralização do sujeito, a autora chama a atenção para a existência de “ecos” da ciência moderna na Educação contemporânea, que ocorrem quando a escola, a fim de ordenar o processo educacional, transmite um “tratamento unificador, homogeneizante e universalizante à transmissão dos saberes escolares” (p. 236). Tais “ecos da modernidade” denunciados são opostos a um pensamento multicultural.

Em outras palavras, pretende-se argumentar que muitas instituições escolares apresentam como correto certo valor de verdade, enquanto, contraditoriamente, a pós-modernidade abala as bases das certezas epistemológicas e abre espaço para várias concepções de verdade(s) (GABRIEL, 2006).

Porém, argumenta-se que existe urgência em se pensar na instituição escolar como um local pós-moderno, sujeito a choque entre culturas, hierarquizações culturais e

consequentemente, a diversos tipos de preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, o caráter moderno não seria uma boa opção.

É notório que os preconceitos, racismos, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc. também estão presentes no cotidiano escolar, visto que a escola também é um local permeado de multiculturalidade.

A partir dessa realidade, vale indagar: como o(a) professor(a) de Música pode lidar com as diferenças culturais encontrada nas salas de aula, conscientizando seu alunado sobre os problemas causados pelos choques entre as culturas, evitando o surgimento de quaisquer forma de preconceitos e discriminações durante as aulas, atuando positivamente caso esses fenômenos ocorram e promovendo uma Educação Musical que valorize o plural?

Tais perguntas podem ser respondidas de diversas formas, a partir de diferentes arcabouços teóricos, e, buscando contribuir com a discussão, esta dissertação apresentará o multiculturalismo como proposta filosófica e metodológica²⁰.

2.2 Multiculturalismo e Educação

2.2.1 – Multiculturalismo: definindo o conceito, negando sua neutralidade²¹

Uma definição mais geral de multiculturalismo o caracteriza como uma resposta aos choques e conflitos gerados pela diversidade. Ou seja, em uma sociedade marcada por multiculturalidade, emerge um campo teórico que busca “gerenciar” tal multiculturalidade, a fim de tentar impedir que hegemonias, discriminações, preconceitos diversos, exclusões etc. ocorram ou que, pelo menos, não sejam naturalizados (HALL, 2005).

Primeiramente, será esclarecida a preferência do uso do termo “multiculturalismo” em detrimento de “interculturalismo” ou “interculturalidade” nesta dissertação. O campo do multiculturalismo tem se desenvolvido de forma polissêmica, gerando diferentes tendências e nomeações: enquanto alguns autores utilizam o termo “multiculturalismo”, outros passaram a utilizar o termo “interculturalismo” (PENNA, 2012). Tal discussão tem sido gerada

²⁰ Na concepção de Geneva Gay, uma das pioneiras do multiculturalismo na Educação, este termo pode ser definido como “uma filosofia, uma metodologia para a reforma educacional, e uma seleção de conhecimentos específicos de áreas com programas instrucionais” (GAY, 1994, p.3). A partir desse embasamento, este trabalho também apresenta o multiculturalismo como uma proposta filosófica e metodológica.

²¹ Uma versão preliminar deste tópico juntamente com os tópicos 2.2.2 e 2.2.3 foi publicada na revista Nuances: Estudos sobre Educação. Agradeço aos revisores, pelas sugestões que tanto enriqueceram este artigo e principalmente a Professora Dra. Monica Pereira dos Santos, pela leitura atenta do artigo, bem como às sugestões que teceu a ele. Referência do artigo publicado: SANTAIGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 27, n.1, pp. 279-299, 2016. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3473/3306>

principalmente pela disparidade nos prefixos que iniciam os dois termos: tem-se argumentado que o “multi” atribui ao vocábulo “multiculturalismo” um estado de uma sociedade formada por diversas culturas (ou seja, multiculturalismo seria sinônimo do que até agora tem se chamado de multiculturalidade), o prefixo “inter” faz com que a palavra “interculturalismo” passe a significar trocas e hibridizações entre diferentes culturas.

Tem-se apontado também que o multiculturalismo se dá pelas ações e políticas de governos neoliberais na América Latina, que aprovam leis e ações afirmativas que favorecem a diferença, mas fazem isto por razões funcionais, ou seja, buscam por meio destas ações, favorecer o pleno funcionamento do sistema capitalista, enquanto interculturalismo – em uma vertente crítica - seria um movimento político que visa a regressão, ou seja, este argumenta que se deve voltar para trás no movimento colonizador e “descolonizar” nossas atitudes, culturas e modos de viver a vida, e para tal, faz-se necessário a valorização e legitimação dos conhecimentos dos povos nativos da América Latina (WALSH, 2012).

Outros autores, porém, não concordam com a mudança na denominação do termo e continuam a utilizar o termo multiculturalismo para designar um campo teórico e não a realidade múltipla de uma sociedade. Por conta disso, autores como Jordan (APUD CANDAU, 2005) afirmam que multiculturalismo e interculturalismo têm sido usados como sinônimos. Tem-se notado também que a literatura estadunidense privilegia o termo “multiculturalismo” enquanto a literatura europeia tem utilizado o termo “interculturalismo” (ver Gay (1994), McLaren (1997) e Campbell (2002) para o caso estadunidense e Canen (1996) e Leite (2001), para o caso europeu).

Candau (2008) afirma que o multiculturalismo tem várias vertentes, ou seja, formas diferentes de abordagem na prática. Uma dessas vertentes seria o “multiculturalismo aberto ou interativo”, que se caracteriza pela troca e diálogo entre diferentes culturas, sendo, neste caso, sinônimo de interculturalismo.

Esses debates criam uma polissemia gerada pelo fato de cada autor e cada vertente tem atribuído um significado diferente aos objetivos, propostas, ações, alcances e limites do inter/multiculturalismo. Vale reproduzir o escrito de Moreira (2001, p. 76), que parece pertinente neste momento: “Não será a concepção de inter/culturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado?” Em uma perspectiva como essa, não faria diferença o uso do prefixo caso as práticas e ações da filosofia educacional nomeada estejam dentro do escopo de um tipo de educação pós-moderna que busque valorizar as diferentes identidades e lutar contra preconceitos e discriminações.

Nesta perspectiva, essa dissertação utilizará o termo multiculturalismo por este ter mais valor histórico - pois foi esta a denominação cunhada pelos professores universitários negros, pioneiros na luta por uma educação antirracista e multicultural, conforme os escritos de Gay (1994) - e por Penna (2012, p. 89), importante intelectual da Educação Musical, apontar a existência de uma tradição de tal nomeação no campo das Artes.

Faz-se importante também, analisar o multiculturalismo a partir de um ponto de vista pós-colonial. O multiculturalismo verificado nas sociedades da atualidade se caracteriza pelo atual caráter pós-moderno do caracterizado, ente outros aspectos, pelas mudanças que a colonização causou não só nos países colonizados, mas em todo o globo, afetando relações culturais, sociais e econômicas. A colonização não apenas modificou as relações sociais nos países colonizados, mas mudou também toda a lógica sociocultural nas metrópoles, principalmente por meio dos fenômenos migratórios, que são consequência direta da colonização e que geram situações culturais distintas.

A pós-colonidade auxiliou no declínio das culturas nacionais. Nas ex-metrópoles, a diáspora favoreceu que indivíduos com diferentes culturas compartilhassem não somente o ambiente social, mas também a nacionalidade. Hall (2005) descreve esse fenômeno na Inglaterra, que foi “refúgio” de várias pessoas, sobre tudo de imigrantes de ex-colônias inglesas, e atualmente abriga cidadãos ingleses que são filhos desses imigrantes e que tem cultura hibridizada – mesclada entre a cultura inglesa e a cultura do país de origem da sua família. Surge então a seguinte pergunta: “o que é ser inglês?”. Hall a responde afirmando que existem várias formas de ser inglês no mundo atual, onde as culturas nacionais entram em declínio, impulsionado pelo descentramento do sujeito e pela volatilidade da cultura e da informação.

Em suma, o pós-colonialismo não apaga as consequências do colonialismo, mas apresenta novas problemáticas e tal multiculturalidade ímpar do nosso momento histórico ocorre não só na Inglaterra, mas em sim a nível mundial, em especial em países que participam do binarismo ex-colônia/ex-metrópole. Desta forma, o multiculturalidade como fenômeno global se torna praticamente um fenômeno inevitável.

Outras características do fenômeno multicultural apresentadas por Hall são os assim chamados “efeitos transruptivos”, ou seja, desconstruções teóricas e ideológicas fomentadas pelas problemáticas trazidas pelo multiculturalismo.

A primeira quebra de paradigma apresentada por Hall se refere às questões da raça e da etnia, pois, com o advento do fenômeno multicultural recente, Hall afirma que “cada vez mais, os britânicos têm sido obrigados a pensar sobre si mesmos e suas relações com os

outros no Reino Unido em termos raciais” (p.68). Isso se dá por que a esses dois marcadores identitários – raça e etnia - são definidos por atributos diferentes: a raça é definida por marcadores biológicos enquanto a etnia é definida por questões culturais. Assim, imigrantes do Caribe ou África eram geralmente marcados pela sua “racialidade”, enquanto asiáticos eram reconhecidos pela sua “etnicidade”.

Portanto, a lógica do racismo se modifica, pois agora não está mais somente atrelado às diferenças biológicas, pois aquele que é discriminado por sua diferença cultural, também o é por suas características físicas que o denunciam como um indivíduo pertencente a outro grupo cultural. Em suma, pode-se dizer que “na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (p.71). Mas Hall também afirma que questões étnicas – e não raciais/biológicas – também têm gerado fortíssimos embates no mundo contemporâneo – como na região dos Balcãs, na Ruanda, na Indonésia e Sri Lanka - e que a exclusão e segregação causadas por diferenças religiosas têm causado problemas que não podem ser ignorados, inclusive em países “racialmente puros”. No entanto, pode-se dizer que, em geral, a lógica do racismo nas sociedades multiculturais contemporâneas é uma mistura de preconceitos definidos tanto por marcadores biológicos como culturais (p.72).

O segundo efeito transruptivo é aquele que modifica a nossa compreensão sobre a cultura. Como foi expresso há pouco, a multiculturalidade, como consequência da pós-colonidade, por meio da assimilação, hidridização e da tradução, pessoas que compartilham a mesma nacionalidade apresentam características culturais completamente diferentes, colocando em xeque aquelas que eram as tão prestigiadas identidades culturais nacionais. Hall traduz com exemplos o que acima foi descrito:

Nesses termos, então, o perito contador asiático, de terno e gravata (...), que mora no subúrbio, manda seus filhos para a escola particular e lê *Seleções* e o *Bhagavad-Gita*; ou o adolescente negro que é um DJ de um salão de baile, toca *jungle music*, mas torce para o Manchester United; ou o aluno muçulmano que usa calça jeans larga, em estilo hip-hop, de rua, mas nunca falta às orações da sexta-feira, são todos, de formas distintas, "hibridizados". Se eles retornassem as suas cidadezinhas de origem, o mais tradicional deles seria considerado "ocidentalizado" - se não irremediavelmente diasporizado. (p.76)

O terceiro e último efeito transruptivo do multiculturalismo seria a desestabilização do estado liberal. A ideologia liberal impõe ao Estado um apreço pela cidadania universal e pela neutralidade cultural, em nome da liberdade individual e da autonomia; mas, contraditoriamente, o liberalismo não é uma “cultura à parte”, mas se tornou uma cultura universal, aglomerante, que em nome de supostos ideais de liberdade, igualdade, autonomia e democracia, homogeneiza culturas menores, não-universais, particulares.

Dentro deste contexto, encontra-se a escola como um local que também é permeado por multiculturalidade e por tal tensão existir, o multiculturalismo também ganha espaço na Educação. Canen apud Batista *et al* (2013) define multiculturalismo na Educação como “um campo teórico e político de conhecimentos, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca formas alternativas de incorporar as identidades marginalizadas no cotidiano escolar”.

Nessa perspectiva, o campo da Educação (não incluindo a Educação musical neste ponto), nas últimas décadas, tem se empenhando em discussões sobre como articular a Educação às diferenças culturais, o que faz com que autores como Canen e Xavier (2011), Candau (2008) e Walsh (2012) concordem que discussões sobre temas relacionados à diferenças cultural e religiosa, relações étnico-raciais e atitudes feitas para incluir indivíduos pertencentes a grupos que são historicamente estereotipados e marginalizados no cotidiano escolar estão em voga no momento atual, configurando-se, de certa forma, em um modismo.

Talvez tal modismo se dê pelo fato de que, nas últimas décadas, tem havido uma preocupação dos governos de vários países da América do Sul, tais como o Equador, Bolívia e Guatemala, em reconhecer suas próprias realidades plurais e em implementar políticas públicas para apoiar e valorizar esta diversidade, se focando especialmente nas identidades indígena e negra (CANDAU; RUSSO, 2010).

Tem-se então uma via de mão dupla: enquanto tal multiculturalidade pode gerar fenômenos sociais positivos, tal como fim de congelamentos identitários por meio de hibridizações culturais; ela também pode (e tem gerado) muitos outros fenômenos sociais negativos, tais como racismos, discriminações, intolerâncias religiosas, guetismos, xenofobias etc. Portanto, a partir desta problemática, se estabelece o multiculturalismo.

Segundo Siss (2005), o primeiro país que questionou o porquê de diferentes grupos culturais terem acesso diferenciado à educação escolar foram os Estados Unidos, sendo que tais discussões foram geradas pela insatisfação da sociedade civil, principalmente a parcela não-branca, que questionava a legitimidade das fortes diferenças culturais que existiam entre os diferentes grupos que compõe tal nação e que geravam graves problemas de exclusão, preconceito e discriminação. Nessa perspectiva, a trajetória educacional desigual oferecida à pessoas de etnias diferentes foi questionada e a defesa de uma reformulação na Educação a fim de atender plenamente os diferentes grupos e classes sociais se iniciaram nesse país na década de 1960 passou a ser uma questão importante, que foi difundida por professores universitários negros nos Estados Unidos, estando entre estes grandes expoentes do multiculturalismo, como Geneva Gay, James A. Banks, Gwedolin C. Baker, Carl A. Grant entre outros.

Vale ressaltar que o local em questão na década de 1960 era extremamente racista e segregador, no qual leis e políticas racistas²² – que faziam com que negros fossem tratados de forma extremamente inferior aos brancos – eram instituídas e legitimadas legalmente. Baseado neste contexto, uma nova perspectiva deveria ser formulada, a fim de tentar romper com os preconceitos e discriminações instituídas, possibilitando a emancipação não somente da população negra, mas também de latinos e descendentes europeus e asiáticos, que eram considerados como não-americanos²³. (GAY, 1994)

O multiculturalismo, portanto, nasce nesse país como uma resposta ao preconceito e à discriminação, sendo o primeiro o alvo da luta o contexto educacional, onde os “não-americanos” eram excluídos. Portanto, o multiculturalismo na educação era visto como

uma filosofia, uma metodologia para a reforma educacional, e uma seleção de conhecimentos específicos de áreas com programas instrucionais. Educação multicultural significa aprender sobre, preparar para e celebrar a diversidade cultural, ou aprender a ser bicultural, e isso requer mudanças nos programas escolares, políticas e práticas²⁴ (op. cit. p. 3)

Importante teórico canadense que atua no país em questão, Peter McLaren, teceu importantes contribuições para a área do multiculturalismo, refletindo sobre a situação das minorias neste país e sobre a situação da produção do campo. Em seu livro *Multiculturalismo Crítico* (McLAREN, 1997), o autor apresenta uma crítica contundente ao sistema capitalista, pois, em sua visão, o capitalismo aliado à globalização buscaria uma monoculturalização mundial. Ele assim afirma:

Eu acredito, entretanto, que as circunstâncias atuais exigem a sua reafirmação por um grande número de razões, dentre as quais a mais importante parece ser a tendência, dentro do capitalismo tardio, que vê todos os continente indo ao encontro de uma cultura global unificada (p. 23)

Nessa perspectiva, segundo o autor, surgiria uma espécie de multiculturalismo – no sentido de uma resposta aos problemas causados pelas diferenças culturais, que pode ser tanto benéfica quanto prejudicial para grupos minoritários (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a) – que reforçaria a divisão entre classes, raças e etnias.

²² Por exemplo, os sanitários eram divididos por gênero e por “raça”, ou seja, brancos e negros utilizavam banheiros diferentes. Até hoje, por esse motivo, a Casa Branca tem o dobro do número de banheiros que necessita.

²³ O termo “não-americano” aparece como “unAmerican” no texto original em inglês.

²⁴ No original em inglês: “multicultural education is a philosophy, a methodology for educational reform, and a set of specific content areas within instructional programs. Multicultural education means learning about, preparing for, and celebrating cultural diversity, or learning to be bicultural. And it requires changes in school programs, policies, and practices.”

O multiculturalismo conservador se caracteriza por seu caráter preconceituoso e hierarquizador, no qual a cultura branca é vista como superior às outras culturas e como um modelo a ser seguido, e o indivíduo branco como um ser biologicamente mais evoluído, dotado de maior intelectualidade, consciência crítica e humanidade, visto que indivíduos de outras culturas são tidos como seres dotados de menos características humanas, e por isso, são passíveis ao domínio branco (McLAREN, 1997, pp. 111-4). Pode-se pensar que esse pensamento preconceituoso, racista e segregador é pertencente ao passado, nos tempos da escravidão, mas McLaren mostra uma série de trabalhos feitos por intelectuais na década de 1990, que sugerem uma superioridade da “raça” branca, utilizando argumentos que buscam afirmar algumas teses, como a que as pessoas brancas possuem maiores capacidades cognitivas, que a miscigenação foi responsável pelo declínio das civilizações e que existe uma semelhança entre a genética de negros e de macacos, que explicaria a suposta hiperagressividade de tais grupos (op.cit.)

Para McLaren (1997), o multiculturalismo conservador deveria ser combatido por cinco razões:

- Por não tratar a branquidade como uma etnia, o que, tornando-a “invisível”, neutra, estabelece tal etnia como um padrão a ser seguido, e não como uma das várias etnias existentes;
- Por utilizar a “diversidade” como uma forma de camuflar a assimilação, pois o multiculturalismo conservador vê as culturas não-brancas como acréscimos à “cultura padrão”;
- Por subvalorizar as diversas línguas existentes em uma nação ou sociedade, estabelecendo apenas uma – a dominante – como língua oficial a ser imposta a todos. Citando Gramsci, McLaren afirma que a língua de um grupo oprimido é um instrumento de resistência à opressão, e, justamente por isso, o imperialismo buscou difundir certas línguas europeias como oficiais em territórios colonizados como forma de diminuir a coesão dos nativos²⁵;

²⁵ Como exemplo, pode-se citar a própria situação brasileira. Enquanto aparentemente há uma unidade linguística no Brasil, que corrobora para que diferentes grupos culturais se unam por meio do uso da língua portuguesa, o que realmente há é uma realidade plurilinguística, caracterizada pela existência de aproximadamente 200 idiomas (chamados por vezes de dialetos) que são silenciados dia após dia pela imposição da língua portuguesa que teve sua gênese nas reformas pombalinas, que, entre outros aspectos, coibiram outros idiomas no territorial colonial brasileiro para garantir o domínio de Portugal. Para maiores informações sobre o mito do monolinguísmo no Brasil, leia: MARTINI, Franciely Maria, MENONCIN, Camila. O estudo do plurilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. Web-Revista *SOCIODIALETO*. Campo

- Por promover padrões de desempenho que se enquadram somente nos moldes dos capitais culturais da classe média anglo-americana, o que coloca outros grupos em uma desvantagem que não é real, por que tais grupos também têm especificidades que os deixam em posição de vantagem à classe média anglo-americana, mas estas não são levadas em consideração e
- Pelo fato do multiculturalismo conservador não questionar o conhecimento elitizado, que “é mais valorizado pela classe média branca norte-americana – para quem o sistema educacional é direcionado”. (p.115)

Portanto, o multiculturalismo conservador tende a defender a supremacia branca sobre as outras raças em nome dos negócios, da família tradicional, dos bons costumes e da cultura geral norte-americana, que não poderia ser “manchada” com a “invasão” multicultural. Algumas citações do autor sobre esse fato são deveras interessantes. Em uma delas, ele cita o discurso de crítica ao “politicamente correto” de John Silber, presidente da Universidade de Boston em 1993:

Nós temos resistido à moda dos estudos jurídicos críticos. .No departamento de Inglês e nos Departamentos de Literatura, nós não temos deixado que os estruturalistas e os desconstrucionistas nos dominem. Nós nos recusamos a aceitar a terapia de dança...Temos resistido a história revisionista... No departamento de Filosofia, nós temos resistido à teoria da Escola de Frankfurt...Temos resistido aos dogmas oficiais do feminismo radical...Temos feito o mesmo com relação à libertação gay e lésbica e à liberação animal...Nós temos resistido à moda do afrocentrismo. Nós não caímos na garra dos multiculturalistas (RANKIN apud McLAREN, 1997, p. 35)

McLaren afirma que tal resistência às ideias pós-modernas por parte dos intelectuais estadunidenses da época refletia em uma defesa aos interesses de grupos dominantes em permanecer no poder e manter uma “identidade cultural norte-americana”, que na verdade, refletia o modo de viver da elite branca, cristã, heterossexual, e androcêntrica (p. 162). Abrir-se ao multiculturalismo seria, portanto, negar tal identidade. Outra citação de McLaren expressa tal ideia:

Mesmo entre as muitas pessoas que estão prontas para mudança, parece que ouvimos vozes perguntando: ‘Se eu abrir mão da supremacia branca, quem serei eu? Ainda serei americano? Ainda serei branco? Se eu abrir mão da homofobia, quem serei eu? Serei o mesmo que gay? Se eu abrir mão da misoginia, ainda serei homem? Uma mulher, um americano? Se eu aprender espanhol, isto me torna mexicano? O

que me une a estes gays, estas feministas, estes salvadorenhos, estes vietnamitas?
Estes navajos, estas pessoas brancas? (PRATT apud McLAREN, 1997, p. 41)

Nessa perspectiva, todos aqueles que não se encaixavam, *a priori*, com o padrão identitário e cultural da elite conservadora deveriam, em nome da democracia, “se esvaziar de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente, eles se apresentariam nus diante da lei” (p. 42)

Ou seja, assim como Eagleton (2011) afirma, McLaren também concebe que o Estado é o afirmador e legitimador da cultura. Na perspectiva estadunidense – início dos anos 1990 –, a democracia seria garantida pela renúncia racial e étnica, porém o autor critica veementemente tal atitude, visto que esta parece indicar que a raça branca seria, na verdade, um campo neutro, um padrão, com o qual seria comparado às outras raças e etnias. Em outras palavras, seria como se não existisse a raça branca. McLaren (1997, p. 43) afirma que:

(...)o conceito de branco precisa ser criticamente interrogado nas escolas pelo fato de ser, com frequência, visto como imune de considerações por não ser compreendido como uma forma de etnicidade e, conseqüentemente, sua própria invisibilidade lhe permite funcionar virtualmente, sem restrições, como uma norma legitimadora a partir da qual os construtos culturais e os valores democráticos são julgados.

Analisar, portanto, a branquidade como uma forma de etnicidade é coloca-la no mesmo patamar que as outras etnicidades e não como um padrão de comparação, como se aquilo que foge à norma branca e ocidental tende a ser algo folclórico ou exótico ou como um adendo cultural a este padrão. Portanto, entender que a branquidade é apenas mais uma das diversas formas étnicas existentes é um passo importante para a valorização de identidades não-hegemônicas.

Nessa mesma perspectiva, o autor critica o uso do termo “diversidade cultural”, pois este parece apontar a existência de culturas diversas que podem ser contempladas por meio de uma comparação com um padrão neutro, sendo este justamente a branquidade. Ou seja, por meio deste padrão, seria possível perceber que existe uma diversidade de culturas (p. 77). O autor argumenta, que o termo mais correto seria “diferença cultural”, pois, deste modo, assumiria-se a existência de uma variedade de culturas, mas essas não seriam hierarquizadas.

Em suma, o autor em questão defende alguns pontos que possibilitariam um ensino multicultural que pudesse ter potencial para modificar o padrão conservador, racista e discriminador da sociedade. Primeiramente, ele defende veementemente o fim do sistema capitalista. Em sua concepção marxista, McLaren disserta que uma sociedade verdadeiramente justa não poderia ser construída no contexto do capitalismo. É interessante a nota, de autoria de Julio Cortázar (um escritor argentino), no início do capítulo terceiro de

Multiculturalismo Crítico, que afirma que “Nada pode ser denunciado se a denúncia for feita dentro do sistema ao qual pertence o que é denunciado”. Em outras palavras, denunciar as discrepâncias de um sistema não tem efeito; é preciso, portanto, desmontar o sistema como um todo. Ele afirma também que “[a]s condições objetivas do capitalismo ocidental aparecem agora tão completamente incompatíveis com a realização da liberdade e libertação que é fácil vê-las como empreendimentos mutualmente antagônicos” (p. 54)

Ele também critica a postura de alguns intelectuais da época de um movimento intelectual que ele chamou de pós-modernidade lúdica, que seria “uma abordagem para a teoria social que é decididamente limitada em sua capacidade de transformar regimes de poder opressores social e politicamente” (p. 65). Resumidamente, tal postura se focaria na linguagem, buscando desconstruir metanarrativas ocidentais, ou seja, seria uma espécie de “‘superestruturalismo’ que privilegia o cultural, o discursivo e o ideológico em detrimento da materialidade dos modos e relações de produção” (p. 66).

Em oposição à pós-modernidade lúdica, McLaren apresenta a pós-modernidade de resistência, que se situaria fora do espectro linguístico e estrutural, buscando politizar a diferença, “situando-a em conflitos sociais e históricos reais em vez retratar contradições textuais e semióticas” (p. 68).

Nesta perspectiva, surge o multiculturalismo crítico de resistência, muitas vezes escrito somente como multiculturalismo crítico, que, dentro desta vertente pós-moderna, seria, segundo o autor, a única capaz de engendrar um projeto de transformação social (p.122) questionar as relações de poder estabelecidas entre as diversas culturas. A citação a seguir deixa claro o diferencial desta concepção:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultados de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (McLAREN, 1997, p. 123)

McLaren também cunhou outras abordagens multiculturais, que serão analisadas mais à frente nesta dissertação. As contribuições de McLaren influenciaram muito as discussões sobre multiculturalismo, porém, o foco revolucionário deste pensamento pode ser criticado, visto que se realmente for necessário modificar o sistema econômico para que a Educação possa se tornar igualitária, então pensar multiculturalismo em uma sociedade capitalista seria uma utopia desnecessária. Nesta perspectiva, a presente dissertação, apesar de entender como

extremamente necessário um pensamento multicultural crítico, não seguirá a tendência da defesa de uma mudança no sistema econômico vigente.

No que se refere ao desenvolvimento do multiculturalismo em terras tupiniquins, tem-se pontos que o diferenciam significativamente do ocorrido nos Estados Unidos, principalmente pelo fato de no Brasil ter existido o que é conhecido como ideologia da democracia racial, que afirmava que as diferentes culturas e etnias conviviam de forma harmoniosa e que o histórico da escravidão teria sido superado. Tal ideologia, que imperava no pensamento social brasileiro desde o início do século XX, foi substituída abruptamente por outro discurso, impulsionado pelas reflexões de teóricos como Florestan Fernandes, que assume o caráter racista e discriminatório da nossa história social e que nega a igualdade racial, mas que também impulsiona perspectivas de mudança para essa realidade (GUIMARÃES, 2006).

A Constituição Federal de 1988 é um bom modo de exemplificar o que foi exposto acima. Esta, que é conhecida por ser a carta magna mais democrática da nossa história, põe em cheque a ideologia da democracia racial ao comprometer-se a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Ora, o texto expresso, portanto, reconhece a existência do racismo e sexismo, e propõe igualdade entre raças e sexualidades, o que seria desnecessário caso realmente houvesse uma igualdade racial no Brasil.

A partir da Constituição de 1988, nasce um novo conjunto de legislações educacionais e políticas curriculares que se comprometem em valorizar a pluriculturalidade brasileira e em respeitar a diversidade. Primeiramente, em 1996, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como objetivo correlacionar a Educação brasileira com o substrato jurídico constitucional positivo instaurado pela Constituição Federal de 1988 (SAPIO, 2010). Esta Lei apresenta alguns trechos que demonstram a preocupação do Estado com as questões multiculturais, que serão mais bem discutidas no capítulo IV desta dissertação.

Posteriormente e principalmente pelos esforços de movimentos sociais, a LDBN/96 foi modificada pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.465/2008, que estabeleceram como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, constituindo, de certa forma, uma maneira da sociedade brasileira assumir, primeiramente, a desigualdade entre as etnias e a subvalorização da cultura não-branca vigente no Brasil e de buscar, por meio da educação, uma forma de diminuir essas diferenças e de modificar o pensamento brasileiro,

que era – e continua sendo - essencialmente racista, discriminador e excludente²⁶.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-8 que se caracterizam retomar as discussões sobre os problemas advindos dos choques entre grupos culturais de forma mais abrangente e direta, colocando a pluralidade cultural como um tema transversal - ou seja, “um aspecto que por sua relevância, deve ser discutido em todas as disciplinas escolares” (BRASIL, 1998, p.121) -, e argumentando que a “unidade nacional deveria se dar justamente pela valorização da diferenciação cultural existente na nossa sociedade” (BRASIL, 1998, p.122).

Porém, os textos analisados acima apenas buscam a valorização da cultura e dos conhecimentos de grupos não-hegemônicos, mas a seguinte questão continua em voga: Como efetivamente estão os indivíduos estereotipados e marginalizados pelas suas culturas, etnias, classes sociais ou deficiências? Será que algumas leis e reformas curriculares – mesmo que sejam extremamente válidas – são suficientes para acabar com cinco séculos de opressão e subvalorização?

A fim de reverter esta situação em nível mais imediato, por pressão de movimentos sociais, algumas ações afirmativas foram sancionadas. Pode-se citar, por exemplo, a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas de instituições federais para estudantes provenientes da educação pública, sendo que dentre esses 50%, deve haver também vagas para negros e índios autodeclarados, de acordo com a composição da população onde cada instituição está situada.

Dessa forma, nos últimos 30 anos de democracia, é notável um movimento que busca incluir negros, pardos, pobres e pessoas com deficiências físicas e mentais nas escolas, universidades e na vida pública em geral; porém, mesmo com todos esses esforços, essas identidades continuam sendo excluídas do ambiente escolar e, por muitas vezes, essas políticas e ações afirmativas geram ainda mais exclusão. Lima *et al.* (2014), por exemplo, detectaram que a política de cotas em algumas instituições de ensino superior corroboraram para o fomento de guetismos e mais preconceitos.

Pode-se, portanto, afirmar que as legislações, políticas curriculares e ações afirmativas listadas acima têm o que é chamado de *potenciais multiculturais implícitos*, justamente por,

²⁶ A Sociologia da Educação têm reforçado que existe uma grande diferença entre a escolarização de brancos, pardos e negros no Brasil. Em trabalho recente, Ribeiro *et al.* (2015) compararam o acesso, permanência e anos totais de estudos de negros e brancos nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. Em todas as décadas analisadas, os autores constataram que, no Brasil, pessoas brancas têm, em média, maior acesso à Educação; maior possibilidade de permanência na escola e na universidade; e bem como maior possibilidade de atingirem níveis mais altos de escolarização do que negros e pardos.

de certa forma, tentar encontrar uma solução para os choques causados entre as culturas e classes sociais na nossa sociedade, mesmo que não se embasem diretamente na teoria do multiculturalismo (CANEN ET AL., 2001).

Mas, apesar dos avanços gerados por tais leis e políticas curriculares, autores como Walsh (2012) criticam uma visão essencialmente positiva deste tipo de multiculturalismo presente nas legislações, a partir da crença de que o sistema capitalista utiliza o discurso do multiculturalismo para fortalecer seu próprio poder de dominação

Portanto, fazem-se necessárias as seguintes indagações: Até que ponto processos que se definem como multiculturalistas e/ou inclusivos podem também ser excludentes? De que formas diferentes grupos se beneficiam com o multiculturalismo e com a inclusão? Que interesses existem por detrás de diferentes perspectivas e abordagens do multiculturalismo? No campo da educação, como se pode efetivamente usar a abordagem multiculturalista como uma política de inclusão?

Longe de responder todas essas perguntas, buscar-se-á refletir sobre como as diferentes abordagens do multiculturalismo favorecem ou desfavorecem a dialética existente entre os fenômenos da inclusão e exclusão. O próximo subtópico disserta sobre alguns aspectos fundamentais do tema inclusão na educação que servirão como embasamento teórico para a construção da reflexão tratada por esta dissertação.

2.2.2 - Inclusão em educação: alguns pontos

O conceito de inclusão em educação é utilizado, muitas vezes, com menos abrangência do que deveria. O vocábulo “incluir”, no sentido geral utilizado cotidianamente e apresentado em dicionários como Ferreira (1988), significa “inserir, abranger, colocar para dentro algo ou alguém que estava fora” e, talvez por isso, inclusão em educação tem sido muitas vezes apresentada como sinônimo de acesso à educação, e muitas outras vezes como sinônimo de educação especial. Santos (2003) afirma que o conceito de inclusão nasce em meados da década de 1990 e que tem sido associado com acesso de estudantes com necessidades especiais por causa do movimento social existente na década de 1970, que buscou integrar pessoas com deficiências no cotidiano escolar.

Dentro desta perspectiva menos abrangente, inclusão em educação se torna uma realidade através de ações que possibilitarão maior acessibilidade de estudantes por meio da modificação e adaptação da infraestrutura física do ambiente escolar, ou seja: construção rampas de acesso para cadeirantes, adaptação de banheiros para pessoas com deficiência

físicas, modernização do edifício escolar com elevadores etc.; bem como a inserção de instrumentos físicos que possibilitem a chegada e estadia do estudante na escola, tais como a distribuição de cadeiras de roda, aquisição de ônibus escolar adaptado etc.

As pessoas com deficiência tornam-se as principais beneficiadas deste tipo de inclusão, mas inclui-se também nesta perspectiva, por exemplo, a ação de organizações não-governamentais que atuam na África do Sul, distribuindo absorventes para que adolescentes pobres possam continuar a frequentar as aulas durante o período menstrual²⁷; e a utilização de barcos como transporte escolar que atuam em regiões ribeirinhas da Amazônia brasileira, como no município de Presidente Figueiredo – AM²⁸, e atendem a todo o tipo de estudantes.

Indubitavelmente, o primeiro passo para a inclusão dos estudantes é possibilitar o seu acesso e permanência no ambiente escolar, mas somente este ponto não garante plena garantia de acesso, principalmente no ensino superior, que exige provas de admissão e é notório, até pela própria composição das instituições de ensino superior brasileiras, que certos grupos – como brancos - têm tido maiores oportunidades de ingressar nas universidades e em escolas públicas de maior prestígio do que outros – como negros e índios. (RIBEIRO ET AL., 2015).

Por isso, tem-se uma segunda perspectiva que pretende reverter o caráter histórico da exclusão por meio de ações afirmativas que buscam incluir no cotidiano escolar indivíduos pertencentes a grupos que sofrem pelo seu histórico de inclusão. Nesta perspectiva, incluem-se as cotas – que facilitam o acesso – e as políticas de permanência – que combatem a evasão escolar. Desse modo, outros grupos são também contemplados pelo processo de inclusão, como negros, pardos, índios, estudantes de escola pública e indivíduos com menores condições econômicas. Essa perspectiva é extremamente válida, pois por meio do ingresso à Educação, esses grupos terão maiores condições de mudarem o histórico excludente da educação brasileira, mas isso ainda não garante a democratização da Educação no Brasil.

Porém, uma perspectiva inclusiva argumentaria que mais do que simplesmente dar condições para que indivíduos pertencentes a grupos que tradicionalmente têm pouco acesso ao ensino básico e/ou superior entrem nas escolas ou universidades, ou mais do que dar a esses indivíduos possibilidades de permanecer nestas instituições, inclusão em Educação significa proporcionar aos educandos “possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar” (XAVIER; CANEN, 2008, p.229).

²⁷ Notícia disponível em <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2015/04/absorventes-sustentaveis-ajudam-meninas-africanas-ficarem-na-escola.html>, acessada em 13/01/2016.

²⁸ Notícia disponível em <http://www.presidentefigueiredo.am.gov.br/noticia.php?cod=37>, acessada em 13/01/2016.

Para tal, não é somente o(a) estudante que deve se empenhar para compreender os códigos escolares, mas também a escola deve se esforçar em compreender os códigos, os valores, os conhecimentos que o(a) estudante traz para a sala de aula e, em um primeiro momento, utilizá-los no processo educativo. Nesta perspectiva, todos precisam de inclusão, pois todos têm particularidades, diferenças, individualidades, que podem ou não estar presentes no currículo escolar.

A Educação moderna, que ainda influencia nossos currículos e práticas docentes, busca justamente a normalização e a monoculturalização (SANTOS ET AL., 2012). Dessa forma, as diferentes identidades e culturas que compõem a sala de aula são desvalorizadas, e, geralmente, apenas a identidade masculina, branca, heterossexual, sem deficiência e eurocêntrica é legitimada como correta, e todas as outras devem buscar se adequar a ela (CANEN; MOREIRA, 2001). Isso, obviamente, se configura como um fenômeno de exclusão, mesmo que ocorra em, por exemplo, uma sala de aula frequentada por alunos(as) com etnias, gêneros, culturas, identidades, e condições físicas diversificadas. Santos e Santiago (2010, p.550) assim escrevem sobre este assunto:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença; significa eleger uma identidade específica como o parâmetro de seleção em relação ao qual outras identidades são avaliadas, hierarquizadas e postas em situação potencial ou efetiva de exclusão. Na rotina pedagógica e curricular das escolas, essa hierarquização se reflete através de processos homogeneizadores, que consideram a identidade normal como “natural”, desejável e única.

Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2002) afirmam que se faz necessária uma reestruturação das culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas, a fim de que tenhamos um processo efetivo de inclusão nesses ambientes. Nesse contexto, o termo “culturas inclusivas” deve ser entendido como valores necessários à inclusão, à massiva participação dos diferentes sujeitos escolares e ao combate ao monoculturalismo. Portanto, nessa dimensão, “são necessários valores éticos como cooperação e respeito mútuo, bem como exercício da cidadania, da promoção dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

As “políticas de inclusão” se referem às determinações que buscam orientar ações, não só na sala de aula ou no ambiente escolar, mas também em nível macro, referindo a todo o sistema de ensino nacional ou internacional (SANTOS; SANTIAGO, 2010). Por meio de diretrizes oficiais propostas pelo governo, ou mesmo por projetos desenvolvidos pelas próprias escolas, a inclusão pode se desenvolver no cotidiano escolar.

Já as “práticas inclusivas” fazem referência à construção de um currículo inclusivo e de uma prática docente que busca orquestrar a aprendizagem dos estudantes a fim de que todos sejam contemplados pelo processo de ensinoapredizagem. Nessa dimensão, se insere o “planejamento escolar que visa também a individualidade do estudante, a valorização do conhecimento que o estudante traz de casa e o ensino crítico sobre questões como identidade e diferença” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 15).

Essas dimensões agindo em conjunto favorecem a inclusão na escola e pretende-se argumentar que o multiculturalismo se insere nesta tridimensionalidade por 1) segundo Candau (2008), combater a hegemonia cultural ao promover diálogo e trocas entre as diferentes culturas (culturas inclusivas); 2) por, segundo Canen (2011) estabelecer diretrizes que orientam ações que ajudam a inserir diferentes pessoas nas escolas (políticas inclusivas); e 3) segundo Canen e Moreira (2001), por favorecer práticas docentes e currículos que visam melhorar o aprendizado dos estudantes, ao valorizar as suas culturas (práticas inclusivas).

Porém, mesmo assim, o multiculturalismo, em suas diferentes abordagens, pode favorecer a prática de exclusão. O próximo subtópico analisará essas diferentes abordagens sob o aspecto da dialética inclusão/exclusão.

2.2.3 - Multiculturalismo e educação: refletindo sobre a dialética inclusão/exclusão por meio das abordagens multiculturais

O multiculturalismo, como já foi explicitado, se caracteriza por ser uma resposta aos choques e conflitos gerados pelas diferenças culturais, mas esta resposta pode ser dada de maneiras diferentes, dependendo da abordagem do multiculturalismo utilizada.

Tal ideário está longe de ser um campo neutro, pois é utilizado por diferentes grupos de diferentes camadas sociais em prol de um benefício próprio, seja este a imposição cultural ou a resistência à imposição dominante. Sobre esta questão, Silva (2009, p.85) assim nos escreve:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Portanto, o multiculturalismo pode ser uma “ferramenta” utilizada tanto por grupos dominantes ou dominados, até porque, não é a mesma coisa pensar em multiculturalismo na Europa ou na América Latina (WALSH, 2012).

Diferentes abordagens multiculturais, portanto, têm sido nomeadas por diversos autores, e cada uma delas, em suas particularidades, promovem direta e/ou indiretamente a dialética inclusão/exclusão. Abordagens como multiculturalismo conservador ou empresarial, funcional, assimilacionista, diferencialista, entre outras nomeações, são encontradas na literatura; porém, neste trabalho, utilizar-se-á cinco abordagens que são concebidas como fundamentais: multiculturalismo folclórico, multiculturalismo humanista ou liberal, multiculturalismo crítico, multiculturalismo pós-colonial e multiculturalismo decolonial.

O multiculturalismo folclórico, talvez, seja aquele que está mais presente no cotidiano escolar e nos currículos. Este se caracteriza, principalmente, por não abordar as diferenças culturais e a diversidade em geral de forma crítica, mas por conceber as diferenças sob a lente do exotismo, “limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária etc.” (CANEN; MOREIRA, 2001). Nesta abordagem, por exemplo, ao se falar da identidade negra, recorre-se a pensar nas contribuições culturais que os negros e afro-brasileiros proporcionaram à cultura geral brasileira, mas não se busca debater questões de cunho mais crítico, como o papel do negro na sociedade, a subvalorização da identidade negra, a origem histórica da discriminação etc.

Dessa forma superficial, a cultura de grupos historicamente marginalizados, sobretudo os negros, índios, nordestinos e imigrantes, é valorizada e integrada ao que pode ser chamado de “cultura nacional”, mas o mero conhecimento sobre diferentes culturas e o reconhecimento destas como culturas formadoras da identidade nacional – sobretudo sob a ótica do exotismo - não trará a emancipação social que tais grupos necessitam. A cultura desses grupos adentra os currículos escolares como um mero adendo, o que não favorece a inclusão plena desses indivíduos.

Outra vertente do multiculturalismo, chamado de humanista ou liberal, é também bastante comum nos discursos escolares, principalmente pelo seu caráter ético, que busca a igualdade entre as diferentes culturas. Nessa abordagem, baseada na Antropologia, rejeita-se a hierarquização entre as culturas e adota-se de que todas elas são iguais, visto que todas são produtos da criação humana e as diferenças culturais seriam minúsculas se comparadas ao valor da humanidade: todos somos iguais, pois somos todos humanos. Portanto, a resposta que essa vertente dá às diferenças é que todos podem viver harmonicamente se apelarmos a certos valores, como o respeito e a tolerância pacífica. (McLAREN, 1997; SILVA, 2009).

Contudo, Silva (IBIDEM) afirma que essa abordagem torna-se agradável ao sistema excludente por se reservar de uma concepção crítica e política. Primeiramente, o termo “tolerância” se torna complexo, pois aquele que tolera é tido como superior ao que é tolerado, e nessa dialética – tolelante/tolerado -, há uma clara divisão de identidades, como se estas fossem fixas, sem direito a hibridismos, que se compreendem como um conjunto de processos pelos quais as identidades culturais plurais se ressignificam em contato umas com as outras, sem recair em qualquer forma de congelamento ou em uma redução da construção de identidades a binarismos como negro/branco, masculino/feminino e erudito/popular (HALL, 2003, 2005; CANEN; XAVIER, 2011).

Portanto, essa abordagem humanista pode tornar a sociedade ainda mais separada e excludente. O rico tolera o pobre, o branco tolera o negro, o judeu tolera o muçulmano, mas estes não se “misturam” por estarem presos aos seus grupos identitários e ligados somente pela falácia do respeito mútuo.

Pode-se pensar também que a essência humana nas diferentes culturas é real, mas esta abordagem do multiculturalismo nega o direito de certos grupos de resistirem à imposição cultural. Se, por exemplo, o fato do negro deixar de ser negro para ser somente humano, ou do índio deixar de ser índio para ser somente humano, corrobora para que suas identidades sejam apagadas pela cultura dominante, que é essencialmente branca e europeia. A resistência pela afirmação da identidade impediu que a cultura desses grupos desaparecesse completamente e, por isso, a educação culturalmente direcionada tem também como objetivo ajudar que as pessoas reconheçam as suas identidades, mas sem torná-las algo fixo, imutável, mas sim transitório e com possibilidade de variação.

Essa abordagem, ao se esvaziar da crítica, pode se tornar uma ferramenta dos grupos dominantes, que precisam – por todo seu histórico de colonização e do conseqüente fenômeno imigratório que gerou – conviver com outros grupos culturais de forma harmônica, mas sem contatos, e, por isso, é apreciada em países europeus, mas também tem espaço no Brasil, sobretudo no século XX, quando, segundo Guimarães (2006), o mito da democracia racial ainda encontrava espaços consolidados no pensamento social brasileiro, e por tal histórico, pretende-se argumentar que este ainda encontra espaços nas escolas brasileiras quando se ensina, sem enfoque crítico, que todos são iguais. Sim, somos todos iguais, mas as oportunidades não são dadas igualmente a todos e isso tem um porquê e deve ser tratado nas aulas.

Porém, trabalhos recentes, como o de Andrade (2014) buscam resgatar a importância do conceito de tolerância, afirmando que os grupos sociais minimamente se tolerarem e se

respeitarem mutuamente, ter-se-á dado um importante passo. Nessa perspectiva, concorda-se com o autor que se espera que práticas multiculturais possam desenvolver valores maiores do que a tolerância, mas se isto não for possível, tal nível já será positivo.

A vertente do multiculturalismo que busca pensar de forma crítica as relações entre as culturas é chamada de multiculturalismo crítico ou de resistência. Sobre esta abordagem, Silva (2009, p.89) afirma que:

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isto possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas e através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Esta abordagem tem ganhado bastante força nos últimos anos, sobretudo na literatura acadêmica que disserta sobre multi/interculturalismo na Educação, e é usada por diversos grupos sociais que criticam a homogeneidade do currículo escolar e buscam para si espaço nas propostas curriculares.

Essa abordagem crítica, entretanto, na grande maioria das vezes, se focaliza em determinados grupos e identidades e, portanto, rejeita outros. É o que se nota no Brasil, principalmente com o movimento negro e o movimento de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTTQ), que com todo o direito buscam melhores condições para as pessoas que representam, e por suas forças e esforços, têm conseguido importantes vitórias. Mas, o poder que esses movimentos têm conseguido para si apaga o espaço de outros grupos que precisam igualmente de representação e não são representados por esses movimentos, como por exemplo, moradores de rua, mulheres, nordestinos, imigrantes, entre outros.

Portanto, quando diferentes grupos de indivíduos, unidos por uma concepção ou identidade coletiva se unem para reivindicar seus direitos de inclusão, acabam, por conseguinte, excluindo aqueles que não fazem parte desse grupo, mesmo que estes precisem tanto de inclusão quanto os primeiros citados. Portanto, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2008, p.8)

O multiculturalismo crítico, mesmo que legitimamente, ao dar força às diferentes identidades, para que estas questionem e resistam ao sistema vigente, tem sido muitas vezes mal interpretado e acaba por dividir os grupos dominados por identidades, ao invés de uni-los, e desta forma, alguns prevalecem e conseguem importantes vitórias, enquanto outros

continuam sofrendo fortes exclusões. Por isso, boa parte da literatura multicultural recai sobre o estudo das relações étnico-raciais, sobretudo sobre a população negra, o que ocorre por esta ter poder suficiente para se organizar e reivindicar seus direitos (CANEN, 2011).

Outro risco da má interpretação do forte discurso à proteção identitária do multiculturalismo crítico é o processo de guetização, ou seja, de grupos se fecharem em guetos e não constituírem trocas e/ou diálogos com outros grupos (CANEN, 2002), sendo esse fenômeno mais observado entre a comunidade negra, mas também verificada atualmente em muitos grupos religiosos.

Fruto dos Estudos Culturais, principalmente pelos escritos de Stuart Hall (2003, 2005), outra vertente do multiculturalismo que está em voga ultimamente na literatura é o multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. Essa abordagem se caracteriza por refletir sobre as relações sociais geradas nas sociedades que passaram pelo fenômeno da colonização, visto que em tais sociedades, existem tensões entre a cultura do nativo e a do colonizador. Na mesma perspectiva, as metrópoles – ou seja, países que outrora foram colonizadores – também sentem as consequências culturais da colonização, por receberem imigrantes das suas ex-colônias, que trazem consigo uma bagagem cultural diferente.

Portanto nessa perspectiva, Canen (2012, p.239) aponta que:

a própria identidade é objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbridas, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.

O multiculturalismo pós-colonial se difere do multiculturalismo crítico por ter como objetivo promover hibridismos entre as diferentes identidades que compõem dada sociedade e por não promover uma defesa às “identidades congeladas”, como, por exemplo, a identidade negra. Assim sendo, uma identidade híbrida, defendida por essa vertente, será formada por diferentes meios culturais.

O limite dessa abordagem multicultural se dá pela existência de grupos sociais que, tradicionalmente, não permitem hibridismos. É o caso, por exemplo, dos ciganos, os quais somente dão o direito da identidade cigana aos seus descendentes, ou seja, só é cigano quem tem “sangue cigano”. Muitos grupos religiosos, similarmente, também não permitem quaisquer tipos de “misturas” com outros tipos de pensamentos sobre religião.

Portanto, o multiculturalismo pós-colonial tem muita utilidade por evitar guetismos, ou seja, que certas identidades fiquem isoladas em suas próprias culturas. Mas, deve-se também respeitar o direito de certos grupos que não desejam hibridizar a fim de proteger a sua própria

cultura e, para este fim, o multiculturalismo crítico, por buscar defender as identidades coletivas, é mais apropriado.

Por fim, a última vertente analisada será o multiculturalismo decolonial, que se opõe àquilo que Walsh (2012) chama de multiculturalismo europeu, ou seja, o modo que as classes dominantes de países que foram colonizadores encontraram para lidar com os problemas ocasionados pelas tensões e choques culturais de imigrantes de países colonizados. Esta abordagem afirma que a teoria do multiculturalismo crítico apresenta limitações, pois apenas buscar um equilíbrio nas relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos identitários e/ou culturais não resolverá os problemas trazidos pela colonização. Seria, portanto, necessário, um movimento inverso de “descolonização” (WALSH, 2012).

Essa abordagem, como as outras, possui pontos positivos e negativos: obviamente a desconstrução de “colonialidades” nos discursos e hábitos favorece o combate aos preconceitos, mas podemos pensar também na seguinte perspectiva: O quê daquilo que o colonizador nos deixou como herança, deixa de ser somente uma imposição e passa a também ser parte da nossa própria cultura? Essa perspectiva, por ter um caráter mais radical, corre o risco de influenciar uma nova imposição cultural hegemônica, que dessa vez, inverteria a lógica do poder e negaria a cultura – em sentido antropológico - do colonizador. Ora, substituir uma hegemonia cultural por outra não é o propósito do multiculturalismo, mas sim, a troca e o diálogo entre diversas culturas. A imposição cultural do oprimido constitui-se um fenômeno excludente tão forte como a imposição do opressor.

Fenômenos como a americanização, ocidentalização, eurocentrismo e o rompimento de fronteiras culturais, bem ou mal, modificam e se integram à nossa identidade e negá-los é também negar parte de nós mesmos. O importante é sabermos identificar quando esses fenômenos obscurecem as nossas outras identidades constituintes ou promovem preconceitos, hegemonias ou hierarquizações culturais; e, por conseguinte, fenômenos excludentes.

Por fim, o multiculturalismo não pode ser classificado como uma política de inclusão, por, em alguns momentos, favorecer a exclusão? Sem dúvida, o engessamento em políticas, culturas e práticas de uma única abordagem do multiculturalismo, por todos os motivos apresentados, se torna favorável ao processo de exclusão, pois nenhuma abordagem atuando sozinha é essencialmente inclusiva.

A fim de se contribuir mais com a temática, buscou-se também levantar reflexões sobre como as diferentes abordagens do multiculturalismo favorecem ou desfavorecem o processo de inclusão na própria sala de aula. A sugestão dada é utilizar os pressupostos de cada abordagem do multiculturalismo de maneira estratégica e não ranqueá-las, pois cada uma

delas têm diferentes especificidades e seus pressupostos podem ser utilizados em diferentes casos para promover a inclusão de maneira eficaz.

O que se segue não é uma prescrição de ações, mas apenas sugestões que mostram a possibilidade das diferentes abordagens do multiculturalismo trabalharem em conjunto para promover a inclusão e o diálogo entre as culturas.

O multiculturalismo folclórico, mesmo sendo muito criticado pela sua superficialidade e por não promover o diálogo (CANEN, 2007), é muito útil nas salas de aula, pois pode ser utilizado como o primeiro contato do estudante com uma cultura que ele não conhece. Ora, o conhecer é o primeiro passo para a ação crítica.

Passada a primeira etapa do conhecimento sobre outra cultura, é importante que o estudante supere a simples admiração ou sentimento de estranheza que sente por esta e comece a entender que esta outra cultura não é melhor ou pior do que àquela a que ele pertence, mas somente é mais outra forma de que o ser humano encontrou para viver neste planeta. Os valores humanistas do multiculturalismo liberal podem auxiliar nesse processo.

A fim de promover a emancipação do alunado, este deverá reconhecer sua identidade e pensar nela de forma crítica, refletindo sobre a inteiração desta com outros seres humanos e com o mundo. Deverá também, desconstruir valores racistas e discriminatórios que, possivelmente, possam ter se unido a essa identidade, e pensar criticamente sobre os fenômenos negativos gerados pelas diferenças e imposição cultural, como o *bullying*, o xenofobismo, a homofobia etc. As vertentes crítica, pós-colonial e decolonial do multiculturalismo podem ajudar nestas questões.

Em suma, pretende-se argumentar que negar a neutralidade do multiculturalismo é o primeiro passo para promovê-lo como uma política de inclusão também na prática docente. Faz-se necessário, portanto, formular culturas, políticas e práticas multiculturais e inclusivas, pautadas pelas necessidades dos estudantes e baseadas em diferentes abordagens multiculturais, que devem ser utilizadas sabiamente segundo os objetivos a alcançar, lembrando que o objetivo supremo do multiculturalismo na educação (musical) é inclusão, em sentido pleno, do estudante em seu ambiente escolar.

Nesta perspectiva, a presente dissertação também não se fixará em uma ou outra abordagem do multiculturalismo, mas buscará estabelecer um diálogo entre elas, confiando no pressuposto de que este diálogo favorece a inclusão escolar.

2.3 - Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo²⁹

Alguns conceitos cunhados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, principalmente a violência simbólica e a teoria do capital cultural, acabaram-se por se tornar relevante na presente dissertação, o que justifica a feitura do presente tópico que busca estabelecer uma aproximação teoria entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e o multiculturalismo.

Embora existam consensos entre diferentes teorias educacionais sobre as questões das diferenças, desigualdades e suas relações com a Educação, é possível encontrar autores, embasados em diferentes teorias, que concebem a dinâmica das desigualdades e de suas relações intrínsecas com a Educação de formas diferentes, que por vezes, se tornam até teorias conflitantes, o que tende a impossibilitar um “diálogo” entre tais teorias.

Chegando ao ponto que será discutido nesta dissertação, dentre tantas teorias que se focam na questão das desigualdades sociais e sua relação com a Educação, este texto destaca a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e colaboradores (BOURDIEU, 2014a; BOURDIEU, 2014b; BOURDIEU; WACQUANT, 2014; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2024; BOURDIEU; PASSERON, 1970), e a teoria do multiculturalismo, assim como defendida por autores como Canen (2007, 2012), Candau (2008) e Moreira (2001, 2003) e, por meio da metodologia da revisão de literatura, buscou-se identificar categorias de consenso e dissenso entre tais teorias, a fim de estabelecer possibilidades e limitações em um possível diálogo entre ambas teorias.

2.3.1 – Bourdieu e Multiculturalismo: o que diz a literatura acadêmica?

É interessante notar que poucos trabalhos que dissertam sobre multiculturalismo na Educação utilizam as teorias de Bourdieu para reforçar seus argumentos e, igualmente, o número de trabalhos declaradamente embasados na Sociologia da Educação do citado autor que se preocupam com a dinâmica do multiculturalismo é inexistente ou ínfimo.

Para exemplificar a falta de diálogo entre teorias, recorre-se ao trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001), que se incumbiu de realizar um levantamento do estado da arte de artigos da área de Educação que citavam a Sociologia de Pierre Bourdieu, publicados em 20

²⁹ Uma versão preliminar deste tópico foi publicada na Revista Educação, Cultura e Sociedade. Agradece-se à leitura atenta dos revisores da revista bem como as suas sugestões, que tanto enriqueceram o artigo e, conseqüentemente, esta dissertação. Referência do artigo: SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Possibilidades e limitações de uma aproximação teórica entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo. Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 6, n. 2, p. 439-453, jul./dez. 2016.

revistas científicas brasileiras, entre 1970 e 2000, teve como resultado 288 artigos; porém, nenhum desses trabalhos discorria diretamente sobre multiculturalismo.

Porém, existem alguns trabalhos explicitamente multiculturais que, ocasionalmente, citam o autor francês de forma esporádica. Santos (2011), por exemplo, em artigo que busca levantar contribuições do multiculturalismo para as discussões das relações de gêneros, cita o autor no que se refere ao seu trabalho sobre a dominação masculina nas relações de gênero (BOURDIEU, 1995).

Rocha (2013), em artigo embasado pelo multiculturalismo, utiliza a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1964) somente para contextualizar historicamente as mudanças paradigmáticas ocorridas na década de 1960 e 1970 nas discussões sobre a escola e sobre o currículo.

Já Mashiba e Negrão (2007), em trabalho sobre multiculturalismo, utilizam o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu para afirmar a existência de desigualdade entre uma criança vinda da classe popular e outra de uma classe mais elitizada, visto que ambas detêm capitais diferentes.

Moreira (2001) em levantamento do estado da produção científica sobre o multiculturalismo, entre 1995 e 2000, cita Bourdieu (1998, 2001) para descrever os efeitos da globalização no mundo contemporâneo e utiliza parte da teoria deste autor para introduzir a emergência do multiculturalismo.

Já o trabalho de Marinho (2009), sobre a formação da identidade em um mundo multicultural, tem citações mais sólidas de Bourdieu (1983, 1989, 1996). A autora adota a concepção de identidade do autor francês – ou seja, algo que pode ser entendido “como um tipo de mediação da relação entre indivíduo e sociedade” (p. 88), cita o conceito de *habitus*, que incorpora a trajetória objetiva e subjetiva da vida de um indivíduo (p. 89), os critérios para a definição de identidade regional e étnica – que podem ser “mentais (como língua, sotaque, etc.) e objetivos (como emblemas, bandeiras, construções)” (p. 90), e a visão da escola como lócus de reprodução social (p. 96).

Esse levantamento bibliográfico não buscou esgotar o tema, mas sim demonstrar que poucos trabalhos sobre multiculturalismo se embasam na teoria de Pierre Bourdieu, e que tal autor é citado esporadicamente, com pouca profundidade por autores que dissertam sobre multiculturalismo e Educação, embora ambas as teorias dissertem – direta ou indiretamente - sobre o mesmo tema, a sabê-lo, diferenças e desigualdades.

2.3.2 - Pontos de acordo e desacordo: Bourdieu e o multiculturalismo

Argumenta-se que um fato que pode colaborar para tal falta de aproximação entre estas teorias é o receio de dialogar com campos teóricos aparentemente distintos e, por vezes, conflitantes e, em certos pontos, até opostos. Tal “receio teórico” é reforçado pelo fato da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu estar ancorado no pensamento pós-estruturalista (SILVA, 2009), enquanto a visão do multiculturalismo é pós-moderna (CANEN, 2007).

Mas vale ressaltar que há autores que concordam que o surgimento do pensamento multicultural no Brasil se deu também, entre outros fatores, por inspiração de trabalhos acadêmicos forjados por pensadores da Nova Sociologia da Educação, e, entre eles, está a teoria Pierre Bourdieu. (AKKARI; SANTIAGO, 2013). Será que nomenclaturas teóricas diferentes são fortes o suficiente para separar laços de proximidades e de gênese?

Argumenta-se, portanto, que mesmo que não seja comum na literatura acadêmica, é possível estabelecer “pontos de acordo” entre tais teorias, respeitando-se certas limitações impostas pelas próprias divergências teóricas que perpassam tais construções teóricas. Nessa perspectiva, este tópico busca contribuir com ambos os campos teóricos – ou seja, com a Sociologia da Educação da Pierre Bourdieu e com o multiculturalismo – identificando tais pontos de acordo e desacordo.

Primeiramente, deve-se explicitar que em toda a obra de Bourdieu, possivelmente, a única citação direta do autor ao multiculturalismo ocorre no artigo “Sobre as artimanhas da razão imperialista” (BOURDIEU; WACQUANT, 2014):

Eis o que se passou, por exemplo, com o debate impreciso e inconsistente em torno do “multiculturalismo”, termo que, na Europa, foi usado sobretudo, para designar o pluralismo cultural na esfera cívica, enquanto nos Estados Unidos, ele remete às sequelas perenes da exclusão dos negros e à crise da mitologia nacional do “sonho americano”, correlacionada ao crescimento generalizado das desigualdades no decorrer das últimas duas décadas. Crise que o vocábulo “multicultural” encobre, confinando-o artificial e exclusivamente ao microcosmo universitário e expressando-a em um registro ostensivamente “étnico” quando, afinal, ela tem como principal questão não o reconhecimento das culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos, mas o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior – na primeira fila das quais figura a universidade – em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado. (p. 19)

Nesse artigo - recheado de temáticas de interesse do multiculturalismo, principalmente por discussões sobre etnia e raça - Bourdieu e Loïc Wacquant criticam que a situação do negro nos Estados Unidos, bem como o exemplo norte-americano de tratamento das questões

étnico-raciais, estaria sendo universalizada pelos escritos acadêmicos de pesquisadores norte-americanos no restante do mundo.

Nessa concepção, a crítica de Bourdieu e Wacquant se dá pelo fato do multiculturalismo norte-americano e a situação do negro no país referido estar sendo, segundo os autores, “impostas” pelos meios acadêmicos. A questão é que, se o multiculturalismo pode ser concebido como uma resposta aos problemas trazidos pela diversidade, o termo torna-se polissêmico e ambíguo, pois são várias as maneiras de se oferecer tal resposta.

Parece, portanto, que Bourdieu não critica diretamente as ideias do multiculturalismo, mas sim uma defesa identitária exagerada que acaba por gerar ainda mais divisão na sociedade. Cabe aqui a citação de Canen (2007, p. 98) sobre tal visão do sociólogo francês:

No caso do multiculturalismo, alguns autores tais como Bourdieu [...] expressam o receio de que, sob o pretexto de defesa de identidades marginalizadas e, em muitos casos, da visão relativista, tal visão poderia estar criando novos universalismos e novos essencialismos identitários. De fato, ao se referir às lutas identitárias, Bourdieu [...] aponta que, para se opor ao que ele denomina de “universalismo hipócrita”, os movimentos de subversão simbólica ligados a identidades coletivas (compreendidos como sendo multiculturais³⁰), podem terminar por construir “guetizações” e “universalizar os particularismos”. De modo a superar esse perigo, o referido autor propõe que o potencial subversivo do que ele denomina de “movimentos particularistas” (referindo-se, como exemplo, aos movimentos homossexual e ao feminista), coloquem “a serviço do universal, as vantagens particulares que [os] distinguem dos outros grupos estigmatizados”.

Desse modo, a crítica de Bourdieu parece recair sobre o multiculturalismo crítico, pelos já citados riscos de guetizações e segregações que se corre ao recorrer a tal pensamento. Mas existem outras formas de se “pensar multiculturalmente” e de se responder aos desafios trazidos pela diversidade. O multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial, também busca defender identidades marginalizadas, mas concomitantemente utiliza o conceito de hibrismo para superar o congelamento identitário e propor trocas positivas entre culturas e identidades. Ao concordar com a crítica de Bourdieu, Canen (2007) acrescenta que

Acreditamos que a proposta do referido autor, ainda que não solucione o artificialismo de denominar os ‘universal’ conjuntos de valores que são, necessariamente, contingentes e referenciados a grupos de poder, tem o potencial de reforçar a tese do multiculturalismo pós-colonial e da hibridização identitária que defendemos [...]. De fato, o cerne da questão da crítica ao multiculturalismo é o de que ele é percebido muitas vezes de forma unívoca, quando, na verdade, como demonstramos, trata-se de conceito polissêmico e polifônico por excelência. Assim, o conceito mais alargado de identidade que propomos, bem como sua visualização

³⁰ Nota-se que a autora fez uma interpretação do pensamento de Bourdieu, visto que o autor francês não usa diretamente o termo “multiculturalismo”, mas sim categorias de interesse do multiculturalismo, como a questão de gênero e a das diferenças sexuais.

no contexto multicultural pós-colonial, traz, acreditamos, novo fôlego a visões multiculturais, superando limites essencializantes em que o multiculturalismo pode recair. Isso porque tais visões justamente questionam a essencialização das diferenças, propondo formas pelas quais as lutas de grupos identitários possam ser articuladas à busca de desafio a preconceitos e congelamento identitário, de forma ampla. (p. 98)

Nessa concepção, o pensamento de Pierre Bourdieu concordaria com o pensamento do multiculturalismo em uma perspectiva pós-colonial, ao criticar essencialismos e congelamentos identitários.

Porém, talvez o maior ponto de conflito e de divergência entre as duas teorias tratadas por esta dissertação é o papel atribuído à escola no que se refere ao combate às desigualdades: enquanto o multiculturalismo percebe a escola como lócus propício para se reconhecer os conflitos, lutar contra preconceitos e forjar uma sociedade mais igualitária (CANDAU, 2008), Bourdieu concebe a escola como um local que reproduz as desigualdades da sociedade.

Para o melhor entendimento dessa questão, alguns conceitos formulados por Bourdieu são fundamentais: a teoria da reprodução, a teoria do capital cultural e a violência simbólica. Tais conceitos estão em constante ligação e devem ser entendidos em conjunto.

Bourdieu ficou conhecido por superar uma análise puramente marxista das desigualdades escolares - embasada somente em dinâmicas da economia - ao também incorporar a questão cultural na discussão. Silva (2009), elucida que para Bourdieu, a cultura funciona como uma economia e, nessa concepção, surge o conceito de capital cultural, análogo ao capital econômico.

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu define cultura de forma muito parecida com a definição antropológica deste conceito, ou seja, como tudo aquilo que o ser humano faz e aprende a fazer vivendo em sociedade. Nessa concepção, não deveria existir uma única cultura, pois cada classe social aprende e se dispõe de hábitos, costumes, gostos e valores diferentes.

Porém, com a divisão de classes e pela diferença de poder possuído por diferentes grupos sociais, assim como surge uma hierarquização entre classes, surge também uma hierarquização entre as culturas que são características destas classes. Nessa concepção, a cultura das classes dominantes é altamente hierarquizada e transmitida para o restante da sociedade como a cultura correta, ou, de forma ainda mais extrema, como “a cultura” – a única existente. Desse modo, o que difere da cultura legitimada socialmente não está apto a ser classificado como cultura, tornando-se uma subcultura.

Assim, quando a cultura, dentro de determinada sociedade, torna-se algo valorável, uma “moeda de troca”, algo que seu possuidor pode utilizar para aumentar seu *status* social, podendo até mesmo trocá-la por outra coisa, ela se torna o que Bourdieu denomina capital cultural³¹ (BOURDIEU, 2014b; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, SILVA, 2009).

Esta discussão entra nos perímetros da escola porque, segundo Bourdieu, o currículo escolar – entendido aqui em sua forma simplória de seleção de conhecimentos escolares considerados dignos ou aptos a serem ensinados – seleciona, em geral, conhecimentos que são pertencentes à cultura de grupos dominantes e elitizados. Dessa forma, no caso de estudantes das classes elitizadas, a escola se torna algo como uma extensão da cultura domiciliar, e tal aspecto confere facilidade de adaptação a tais estudantes e, conseqüentemente, maior possibilidade de sucesso escolar. Já no que concerne aos(ás) estudantes de classes populares, a linguagem escolar, seus códigos, seus conceitos e ensinamentos apresentam-se como desafios a serem vencidos, pois são aspectos que, em geral, tais estudantes não possuem capital cultural suficiente para adquirir de forma satisfatória, internalizar, e isso, conseqüentemente, pode comprometer o rendimento escolar (BOURDIEU, 2014b, 2014a; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Dessa forma, a escola se torna um local de reprodução das desigualdades, visto que sua dinâmica interna tende a manter a “distância” entre estudantes de diferentes classes; e, como o nível de sucesso escolar está diretamente ligado ao acesso a diferentes profissões, e essas a diferentes remunerações, e tais remunerações a certo *status* social (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014), aponta-se que o local ocupado por um indivíduo na sociedade local – que pode ser mais ou menos privilegiado - começa a ser definido na escola e Bourdieu aponta que a forma de funcionamento desta proporciona maior sucesso escolar para uns e menos sucesso para outros, o que corrobora para a reprodução e perpetuação das desigualdades.

Nesse ponto, se insere a questão da violência simbólica, outro conceito cunhado por Bourdieu, com parceria de Jean-Claude Passeron (1964). A imposição da cultura dominante a indivíduos que, originalmente, não compartilham e se identificam com tal cultura, para Bourdieu, se constitui em uma forma de violência, não a nível físico, mas a nível simbólico³².

³¹ Bourdieu (2014b) classifica o capital cultural em três categorias distintas, que são, porém, intercambiáveis: capital cultural em estado objetivado (representado por aquisições concretas que podem levar seu possuidor a crescer culturalmente, como mapas, obras de arte, instrumentos musicais, livros etc.), capital cultural em estado institucionalizado (representado por meio de títulos e certificados escolares, que legitimam seu possuidor a desempenhar certa função) e capital cultural em estado incorporado (que se dá quando as estruturas sociais se tornam internalizadas, introjetadas).

³² Bourdieu também afirma que outra característica marcante da violência simbólica é o fato desta ser feita de forma dissimulada, ou seja, em muitos casos, as classes dominantes não percebem a sua imposição cultural e as classes populares não atentam para o fato de estarem sendo violentados. Tal dissimulação enfraquece a

Como as classes dominantes possuem maior poder, cabe às classes populares ou se esforçar e assimilar ao máximo a cultura que lhe é imposta, ou resistir e lutar contra a imposição cultural, mas, segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu via os esforços de resistência e militância relativamente pequenos se comparados ao poder da violência simbólica aplicada por esferas dominantes.

Apesar destas denúncias, Bourdieu não concebia um currículo escolar que valorizasse a cultura de minorias, visto que o autor argumenta a importância do conhecimento dominante para o indivíduo se basificar na sociedade. Portanto, para reverter os efeitos da desigualdade, o autor sugere uma “pedagogia racional”, ou seja, um método de ensino que faça com que a escola se torne um local que equilibre a balança entre os diferentes, proporcionando que as crianças de classes populares adquiram o mesmo grau de cultura – no sentido de cultura dominante – que as crianças de classes elitizadas adquirem em casa e na escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; SILVA, 2009).

O próprio Bourdieu define pedagogia racional como “uma pedagogia [...] que tudo fizesse para neutralizar metodicamente e continuamente, do maternal à universidade, ação dos fatores de desigualdade cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964) e afirma em outro texto que

[...] a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando despertar os “dons adormecidos em alguns excepcionais, através de técnicas encatatórias, tais como proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim da explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2014a, p. 59)

Porém, segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 99), essa fase otimista de Bourdieu, na qual ele ainda acreditava na possibilidade da escola se tornar um lócus de combate à desigualdade, encontrou rapidamente um fim, visto que em trabalhos posteriores, o autor francês assumia que o processo de reprodução das estruturas sociais dificilmente poderia ser superado.

Tanto em sua fase otimista como em sua fase pessimista, a visão da escola e do currículo escolar de Bourdieu entra em conflito com a visão do multiculturalismo. A pedagogia racional valorizaria no seio da escola somente a cultura erudita, enquanto o

resistência de grupos oprimidos, pois mesmo indivíduos de classes populares tendem a ver a cultura dominante como superior, e isso impulsiona novamente o ciclo da reprodução das desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 33).

multiculturalismo busca também a valorização da cultura de grupos marginalizados. Em sua fase pessimista, a escola, para Bourdieu, não se constitui em um lugar propício para modificação social, mas o multiculturalismo se posiciona justamente no oposto dessa afirmação (CANDAU; KOFF, 2015).

Com isso, argumenta-se que uma concatenação *total* do pensamento bourdieusiano e do pensamento multicultural não é possível, mas pode-se fazer uma ligação *parcial* sem prejuízos aparentes.

Primeiramente, ambas teorias criticam a desigualdade educacional e as diferentes oportunidades oferecidas para pessoas de diferentes grupos sociais. Assim como a Sociologia de Bourdieu, o multiculturalismo também vê como central a questão do sucesso escolar. Canen e Moreira (2001) afirmam que

[O] fortalecimento do poder e educação multicultural estão entrelaçados e, juntos, apontam para uma reforma escolar abrangente e poderosa. Para eles, educação para o fortalecimento do poder significa fazer o estudantes acreditar em sua capacidade para agir de modo efetivo. Demanda levar em conta muito seriamente as forças, as experiências, as estratégias e as metas dos membros dos grupos oprimidos. Demanda também ajudá-los a analisar e compreender a estrutura social que os oprime e, ainda, capacitá-los a alcançar seus propósitos com sucesso. Em parte, significa ajudá-los a ser bem-sucedidos nas escolas e em outras instituições sociais. Um bom rendimento acadêmico é, assim, visto como condição necessária para um processo efetivo de fortalecimento do poder dos membros de grupos oprimidos (p. 90)

Nessa concepção, entre outros aspectos, o multiculturalismo faz uma seleção de conhecimentos escolares de forma tal que os valores de grupos oprimidos também se faça presente no cotidiano escolar (CANEN APUD BATISTA ET AL., 2013).

Tal fato dialoga com o conceito de capital cultural, visto que, ao trazer para o cotidiano escolar valores, códigos e a cultura de grupos oprimidos, o multiculturalismo proporciona maior possibilidade de assimilação de conceitos, pois, em uma leitura bourdieusiana, aprende-se melhor quando se tem o capital cultural necessário para adquirir tal conteúdo.

Nessa perspectiva, a violência simbólica também decai, visto que os indivíduos de grupos oprimidos (falando na linguagem do multiculturalismo) ou indivíduos de classes populares (agora, na linguagem de Bourdieu) também se sentiriam representados e valorizados com a inserção do currículo multicultural.

Vale ressaltar que os autores do multiculturalismo – pelo menos os tratados aqui – não sugerem um currículo que substitua abruptamente a cultura dominante por uma cultura de grupos oprimidos, mas sim um diálogo permanente e constante, trocas e negociações culturais. Desse modo, as oportunidades se tornam mais igualitárias, pois todos os estudantes,

independentemente de sua posição na sociedade, poderão aprender sobre si mesmo e sobre o “outro”. Leite (2001) afirma que

Nesse entendimento de interações culturais, trata-se, não de uma situação de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros, mas sim de um diálogo intra e entre culturas, em que cada uma se valoriza por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros. É por isso que apoiamos posições que consideram a presença nas escolas e nas salas de aula de crianças e jovens pertencentes a diferentes culturas não um obstáculo para o ensino e para a aprendizagem, mas sim um potencial fator de enriquecimento, desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade. (p. 55-56)

Nota-se, portanto, divergências notáveis entre as duas teorias, pois, apesar de ambas tomarem um caminho inicial comum, posteriormente, estas seguem direções distintas.

Tanto a Sociologia da Educação de Bourdieu como o multiculturalismo veem o monoculturalismo da escola como uma fonte propulsora de desigualdades, sendo o nível de capital cultural do estudante – este que ele traz de sua casa e de sua vida extraescolar – um dos fatores que mostrará se este terá ou não sucesso na escola. Embora autores do multiculturalismo não utilizem com demasia o conceito de capital cultural de Bourdieu, é praticamente consensual entre eles que a falta de representação no currículo escolar é uma fonte de desmotivação da parte de estudantes pertencentes a grupos oprimidos.

A “separação” entre as teorias se dá quando se pensa nas mudanças necessárias para que a escola “pare de reproduzir” e comece a igualar. Primeiramente, Bourdieu afirma a necessidade de se preparar os estudantes das classes populares para se adequar à cultura dominante e aos demais códigos escolares, e depois, nega a possibilidade da escola assim proceder. Já o multiculturalismo reafirma desde sempre o papel da escola, mas propõe a sua reinvenção (CANDAU;KORF, 2015), de forma tal que diferentes culturas sejam representadas e haja trocas recíprocas e hibridizações.

Portanto, procura-se defender que, em alguns casos, o multiculturalismo apresenta respostas a algumas questões levantadas por Bourdieu, como por exemplo, em como frear a reprodução. Embora Bourdieu tenha afirmado em sua fase otimista que é necessário que as escolas se foquem no ensino da cultura dominante, não foi verificado nenhum trecho de sua obra que explicitamente declare que a cultura das classes populares não deve estar no cotidiano escolar e nos currículos.

De certa forma, pode-se arumentar que a teoria da Sociologia da reprodução de Bourdieu buscou pensar nos motivos causadores da desigualdade no âmbito educacional,

enquanto o multiculturalismo³³ busca pensar em soluções para, minimamente, suavizar tal processo de reprodução.

Pensando nessa concepção, as duas teorias se tornam, de certa forma, complementares e se agirem em conjunto, ambas podem corroborar para se entender e se contornar os processos de exclusão no ambiente escolar.

Cabe também reforçar que a disparidade verificada na descrição da função da escola nas duas teorias se constitui um obstáculo no diálogo entre as duas teorias. Mas argumenta-se que se se pensar em uma teoria como resposta das limitações da outra, essa limitação teórica se torna traspassável.

Ora, o multiculturalismo não mostra tão dinamicamente e complexamente como se originam as desigualdades na escola e como estas se relacionam em outras esferas da sociedade, mas, da mesma forma, a teoria bourdieusiana não mostra de forma clara “caminhos a se percorrer” para diminuir as desigualdades. Nessa concepção, os processos de desigualdade – desde sua origem – poderão ser melhor compreendidos e melhor combatidos se ambas as teorias trabalharem em conjunto.

Portanto, em suma, essa dissertação não negará as contribuições de Pierre Bourdieu para o campo educacional e as utilizará para compreender melhor os processos de produção e reprodução das desigualdades.

Findada a explicitação dos principais aportes teóricos nos quais estão embasadas a presente dissertação, o próximo capítulo buscará iniciar a apresentação e discussão dos dados levantados pela pesquisa, iniciando pelo levantamento do estado da arte de trabalhos científicos que dissertem sobre multiculturalismo na Educação Musical ou na formação de professores(as) de Música.

³³ Não somente o multiculturalismo, mas também outras teorias educacionais, como a Educação Popular, a Pedagogia crítica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, entre outras. Não se pretende afirmar, de forma alguma, que somente o multiculturalismo tem capacidade de ajudar a frear o processo de produção e reprodução das desigualdades.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO MUSICAL E INTER/MULTICULTURALISMO: TENDÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES GERADAS PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA³⁴

3.1 Introdução: aspectos metodológicos do capítulo

O presente capítulo busca levantar trabalhos acadêmicos que tratem sobre o tema do multiculturalismo na Educação Musical ou na formação de professores(as) de Música na literatura brasileira, bem como analisar e categorizar tal produção.

De forma geral, ainda há poucos trabalhos acadêmicos que dissertam sobre Educação musical que utilizem como referencial teórico os pressupostos do inter/multiculturalismo, mas já é possível notar que diferentes concepções epistemológicas têm sido utilizadas para embasar os trabalhos de autores brasileiros e estrangeiros que têm dissertado sobre o tema.

Para lograr êxito em tal objetivo, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica. Os trabalhos foram coletados em diferentes fontes:

- Periódicos especializados na área de Educação e Currículo, a saber: Currículo sem Fronteiras, E-Curriculum, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Revista em Aberto, Educação em Revista e Espaço do Currículo, bem como nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd) nos Grupos de Trabalho (GT) de Currículo e Arte-Educação, desde o início dos trabalhos de tais meios de divulgação acadêmica;
- Revista Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM), entre os anos de 1992-2015;
- Anais dos Congressos Nacionais da ABEM, a partir de 2000, visto que nesse ano em diante os anais das reuniões estão disponibilizados no sítio eletrônico da instituição;

³⁴ Uma versão preliminar deste capítulo foi publicada na Revista da ABEM em 2016. Agradece-se à editora da revista bem como aos revisores anônimos pelas críticas e sugestões que tanto enriqueceram o artigo em questão e, consequentemente, esta dissertação. Referência do artigo: SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v.24, n.36, 55-70, jan.jun., 2016

- Anais dos Congressos da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), no eixo de Educação Musical, no período de tempo compreendido entre 1989-2015 e
- e em teses e dissertações defendidas no Brasil, em programas de pós-graduação em Educação e/ou Música.

Inicialmente, pode-se constatar que não foi encontrado nenhum trabalho sobre multiculturalismo na Educação Musical ou na formação de professores(as) de Música nos periódicos e no congresso do primeiro tópico³⁵. Isso parece demonstrar que os(as) autores(as) da área de Educação Musical preferem divulgar o resultado de suas pesquisas em periódicos ou congressos especializados em Música e/ou Educação Musical. Ressalta-se também a existência de áreas distintas (Educação e Artes/Música) na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nesta perspectiva, pode ser mais interessante para um(a) autor(a) da área de Educação Musical publicar seu trabalho em um periódico avaliado na área de Artes/Música do que em Educação.

Nesse contexto, a Revista e o Congresso da ABEM foram escolhidos para a análise por estes serem reconhecidos como importantes veículos de divulgação de pesquisas na área de Educação Musical no Brasil. Do mesmo modo, os trabalhos publicados nos anais da ANPPOM foram analisados por este ser o principal congresso brasileiro desta área da Música, em geral, incluindo outras subáreas além da Educação Musical.

No que se refere às teses e dissertações, tem-se que, inicialmente, se buscou por trabalhos que concatenassem inter/multiculturalismo com a Educação Musical nos quinze programas de pós-graduação em Música existentes no Brasil e reconhecidos pela CAPES. Porém, infelizmente, nem todos os programas disponibilizam as dissertações e teses em seus sites³⁶. Os programas que disponibilizam seus trabalhos e que, por conseguinte, tiveram suas teses e dissertações analisadas são os seguintes: UFBA, UNB, UFG, UFRJ, UNIRIO, UDESC, USP, UFPR e UFRGS.

Como o número de trabalhos encontrados nesses programas foi ínfimo, decidiu-se também procurar teses e dissertações em programas de pós-graduação em Educação localizados na cidade

³⁵ O único trabalho que concatenasse concomitantemente os temas de interesse do multiculturalismo na Educação Musical foi um trabalho publicado no GT de Arte-Educação da ANPEd por Cristiane de Abreu Migon. Como tal trabalho faz parte de sua dissertação de mestrado, preferiu-se discorrer somente sobre esta, a fim de se evitar repetições desnecessárias.

³⁶ Tal busca por teses e dissertações foi finalizada no segundo semestre de 2015.

do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, também foi feito um levantamento de trabalhos das temáticas aqui analisadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ).

A fim de se obter resultados mais precisos, os trabalhos não foram coletados por meio de ferramentas de busca, antes, foram levantados por meio da análise do título, resumo e, se necessário, do restante do conteúdo.

Trabalhos, como os de Fernandes (2000, 2006, 2007), centrados na feitura de levantamentos catalográficos de teses e dissertações da área de Educação Musical, defendidos não somente em programas de pós-graduação em Música ou em Educação, mas também em qualquer outro programa de outras áreas do conhecimento, também foram considerados no levantamento. Similarmente, a obra de Fernandes et al. (2011) – que catalogaram todos os artigos dos anais da ANPPOM do eixo de Educação Musical por autores, títulos e assuntos -, foi muito útil, pois permitiu o acesso a artigos que não estão disponíveis na internet.

Vale ressaltar o método de escolha dos trabalhos selecionados por esta pesquisa. Foram selecionados trabalhos que dissertam direta ou indiretamente sobre multiculturalismo na Educação Musical, sendo classificados em dois grupos distintos: trabalhos “multiculturalmente explícitos” ou trabalhos com “potenciais multiculturais implícitos”.

Por trabalhos com potenciais multiculturais implícitos se entende artigos, teses e dissertações que não abordam explicitamente o multiculturalismo, mas dissertam sobre questões de interesse deste, como raça, etnia, identidade (musical), sexualidade, gênero, religiosidade etc.; e trabalhos “multiculturalmente explícitos” são aqueles que utilizam diretamente a teoria do multiculturalismo como embasamento teórico ou como um aspecto relevante do trabalho (CANEN; XAVIER, 2011). Vale ressaltar também que, para esta pesquisa, somente foram coletados teses, dissertações e artigos da ANPPOM que foram classificados na categoria de multiculturais explícitos, ou seja, apenas foram analisados artigos com potenciais multiculturais implícitos na Revista da ABEM.

No próximo subtópico, será apresentado o levantamento quantitativo dos trabalhos coletados.

3.2 - Lacuna no conhecimento? Análise quantitativa da produção acadêmica brasileira sobre multiculturalismo

A tabela a seguir mostra a quantidade de artigos classificados como “multiculturais explícitos” coletados e, a fim de se estabelecer uma comparação, apresenta-se também o percentual que mostra como o número de artigos coletados dentro desta temática se relaciona estatisticamente com o universo total de trabalhos.

Trabalhos acadêmicos na área de Educação Musical que utilizam o multiculturalismo como referencial teórico³⁷	
Fonte do trabalho	Número de trabalhos encontrados
Revista da ABEM	9 ³⁸ no total de 369 artigos (2,43%)
Anais dos congressos da ABEM	11 ³⁹ no total de 1594 ⁴⁰ artigos (0,69%)
Anais dos congressos da ANPPOM	6 ⁴¹ no total de 710 artigos (0,84%)
Teses e dissertações	5 ^{42 43}

Tabela 1 – Levantamento quantitativo de artigos, teses e dissertações classificadas como “multiculturais explícitos” publicados na Revista e Congressos nacionais da ABEM, nos anais da ANPPOM ou que são teses e dissertações.

Na Revista da ABEM, foi feita uma análise mais profunda com o objetivo de contabilizar também artigos com potenciais multiculturais implícitos. A tabela a seguir terá como incumbência mostrar, de forma quantitativa, os artigos encontrados.

³⁷ Artigos contados em 10/03/2016.

³⁸ Seguem os nove trabalhos classificados como “multiculturais explícitos” publicados na Revista da Abem: Penna (2005, 2006), Ribeiro (2008a), Lazzarin (2006,2008) Omolo-Oganti (2009), Almeida (2010b), Luedy (2011) e Schmid (2015).

³⁹ Seguem os trabalhos classificados como “multiculturais explícitos” dos anais dos congressos da ABEM: Joly (2002), Lazzarin (2004), Braga (2004), Jardim (2006), Costa (2010), Almeida (2010), Luedy (2010), Amaral et al. (2010), Almeida (2012), Barros e Cantarelli (2013) e Galon e Cesca (2013).

⁴⁰ Apenas foram analisados os trabalhos disponíveis *on-line*, ou seja, aqueles apresentados nos congressos de 2001, 2002, 2003, 2004 2006, 2008, 2009, 2010, 2013 e 2015.

⁴¹ Seguem os seis artigos classificados como “multiculturais explícitos” levantados nos anais da ANPPOM: Fernandes (1998), Almeida (2006, 2007, 2010a), Ribeiro (2008b) e Santiago (2015).

⁴² Não foi possível contabilizar o número total de teses e dissertações defendias no Brasil na área de Educação Musical, mas a título de comparação, até 2007, Fernandes (2007) contabilizou 267 teses e dissertações defendias no Brasil dentro da temática aqui tratada.

⁴³ Seguem as quatro teses ou dissertações classificadas como “multiculturais explícitas” coletadas: Arroyo (1991), Almeida (2009), Luedy (2009), Jardim (2014) e Migon (2015).

Levantamento de estado da arte - Artigos da Revista da ABEM			
Ano	Nº total de Artigos	Artigos multiculturalmente explícitos	Artigos com potenciais multiculturais implícitos
1992	11	0	0
1995	16	0	1
1997	5	0	1
2000	8	0	3
2001	9	0	1
2002	9	0	0
2003	27	0	3
2004	24	0	4
2005	22	1	1
2006	23	2	1
2007	29	0	4
2008	23	2	0
2009	23	1	0
2010	21	1	1
2011	25	0	2
2012	40	0	2
2013	18	0	1
2014	18	0	1
2015	18	1	1
TOTAL	369	9 (2,43%)	27 (7,3%)

Tabela 2 – Análise quantitativa dos artigos publicados na Revista da ABEM levando em consideração trabalhos multiculturalmente explícitos e com potenciais multiculturais implícitos.

As referências dos artigos acima relacionadas ao ano de publicação foram colocadas no apêndice IV para facilitar a leitura do texto.

Pôde-se perceber que os artigos com potenciais multiculturais implícitos têm se focado em alguns assuntos de interesse do multiculturalismo: Análise crítica da cultura e do currículo de Música (RIBEIRO, 2000; FREGA, 2007; SOUZA, 2007; ARÓSTEGUI, 2007; NZEWI, 2012, SOUZA, 2013; PEREIRA, 2014, NARITA, 2015; LUEDY, 2006), valorização da música popular e/ou midiática (SILVA, 1996; PENNA, 2003; SUBTIL, 2005, 2007; ARROYO, 2005; GREEN, 2012), uso de musicalidades de diversos ambientes culturais, bem como de diferentes formas de educação musical (WOLFFENBÜTELL, 2000, 2004; FREIRE, 2001; RAMALHO, 2003; SOUZA, 2004; QUEIROZ, 2004), uso da experiência extraescolar dos(as) alunos(as)

(ARROYO, 2000; RAMOS, 2003; CAMPBELL, 2010), análise de diferentes marcadores identitários, como etnia, gênero e classe social (GREEN, 1997) e estudos sobre gênero e Educação Musical (SILVA, 2004).

Já a análise dos artigos da Revista e dos congressos da ABEM, artigos dos anais da ANPPOM, bem como as teses e dissertações da área de Educação Musical que foram classificados como “multiculturalmente explícitos” apontou quatro tendências epistemológicas principais do uso do multiculturalismo na Educação musical, a saber: inter/multiculturalismo desencadeado por discussões da Psicologia e Filosofia da Música, multiculturalismo com o sentido de *world music*, multiculturalismo na perspectiva dos Estudos Culturais e multiculturalismo na perspectiva da teoria crítica pós-moderna. A seguir, serão caracterizadas tais vertentes e os trabalhos classificados em cada uma destas serão pormenorizados. A análise se iniciará pela análise do conteúdo da dissertação baseada na perspectiva desencadeado por discussões da Psicologia e Filosofia da Música.

3.3 - Música e cognição: o trabalho (possivelmente) pioneirístico de Margarete Arroyo⁴⁴

O único trabalho desse bloco, e que, possivelmente, é o primeiro que buscou relacionar as contribuições do multiculturalismo na Educação Musical, é a dissertação de Margarete Arroyo (1991). Infelizmente, não houve acesso à totalidade da obra, visto que, por ser uma dissertação deveras antiga, ela ainda não foi digitalizada e disponibilizada *on-line*, e, por tal motivo, a análise de tal trabalho foi feita por meio do resumo e do sumário que gentilmente foram cedidos via *e-mail* pela própria autora.

Tal trabalho foi o único classificado como pertencente à vertente do multiculturalismo associado à Psicologia e Filosofia da Música por estar amparado teoricamente em autores como Leonard Meyer e Mary Louise Serafine, que dissertam “a respeito de processos cognitivos presentes na criação, compreensão e fruição dos estilos musicais”. A autora argumenta que a

⁴⁴ É interessante também ressaltar que Margarete Arroyo foi, possivelmente, a primeira a utilizar explicitamente o inter/multiculturalismo como conceito teórico, mas em outra oportunidade, a autora já publicou uma listagem de diversos trabalhos acadêmicos que, historicamente, tratam do tema do ensino de Música para juventude (ARROYO, 2002). A análise deste artigo leva a conclusão de que alguns trabalhos com potenciais multiculturais implícitos têm sido publicados no Brasil, pelo menos, desde a década de 1980, porém estes não foram listados na presente pesquisa por não estarem dentro da delimitação de fontes de dados escolhida.

diversidade de culturas musicais e os processos cognitivos presentes em tais estilos “constituem-se em fundamentação para uma educação musical intercultural”.

Esta dissertação se constitui em um marco histórico para o campo de inter/multiculturalismo na Educação Musical por ser, possivelmente, o primeiro trabalho a abordar diretamente tal conceito no Brasil, mas, curiosamente, ele não é citado pelos outros autores que, *a posteriori*, escreveram para essa temática. Possivelmente, a grande ascensão do campo dos Estudos Culturais no Brasil, principalmente na área da Educação⁴⁵, impulsionou os autores a escreverem sobre multiculturalismo a partir desse campo, e, fatidicamente, a esmagadora maioria de trabalhos multiculturalmente explícitos coletados por este estudo se embasa em autores do multiculturalismo que, por sua vez, são influenciados pelos Estudos Culturais.

3.4 - Vamos conhecer as músicas do mundo? A *world music* e a globalização do repertório

O artigo de Omolo-Oganti (2009), publicado na Revista da ABEM, não se assume diretamente como um trabalho ancorado na teoria do multiculturalismo, mas está abertamente relacionado às discussões de uma espécie de multiculturalismo que é característico da área musical, conhecido como *world music*, que se foca em incluir no repertório das aulas de Música obras musicais provenientes de várias culturas ao redor do globo. Patricia Campbell (2002, p.30) explicita que o multiculturalismo na Educação Musical no exterior tem também sido também chamado de *world music*, e, a partir dessa classificação, o artigo de Omolo-Oganti foi também classificado na categoria de “multicultural explícito”.

Em seu trabalho, que é voltado para a um contexto africano da Educação Musical, Omolo-Oganti responde aos argumentos de autores(as) que, segundo ela, declaram que ensinar as “músicas do mundo” tem pontos negativos, visto que uma cultura nunca poderá ser plenamente ensinada e aprendida em outros ambientes culturais, visto que os valores, o significado e o uso social de tal musicalidade é algo restrito ao local onde tal música foi originada.

Omolo-Oganti, portanto, argumenta que músicas na contemporaneidade têm sido difundidas por boa parte do globo por meio dos veículos de comunicação e, dessa forma, uma

⁴⁵ Importantes pensadores do ramo da Educação no Brasil, no início da década de 1990, como Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Guaracira Louro, passaram a traduzir obras de autores da área dos Estudos Culturais que não estavam disponíveis em português, bem como passaram a também produzir estudos originais embasados nesta teoria. A tradução do livro “Indentidade cultural na pós-modernidade” de Stuart Hall em 1992, e a produção de “Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais”, organizado por Tomaz Tadau da Silva em 1995, são exemplos de obras que ilustram o fato citado.

música de certo local viaja e é transformada, ressignificada, adaptada e reinterpretada e, a disciplina de Música, não pode estar distante desta realidade. A autora assim afirma:

Quer se trate de uma questão de procurar um suplemento para adicionar à sua cultura, acrescentando à nossa lista uma noção ampliada de música, proporcionando uma plataforma para as minorias e maiorias para interagir através de atividades musicais, ou incentivando uma forma de intercâmbio, a fim de criar uma nova expressão, a *world music*, como um fenômeno global, é uma realidade que nós temos que enfrentar. Nossa crescente consciência da variação cultural em práticas musicais e a taxa interação musical a nível global nos força a reconsiderar a como responder a esses desenvolvimentos. Portanto, negar a existência da *world music* é se negar a ver a realidade.⁴⁶(OMOLO-OGANTI, 2008, p. 8)

Nessa perspectiva, a autora julga importante ensinar músicas de variados contextos culturais porque, além da *world music* ser um fenômeno global, aprender sobre diferentes musicalidades e diferentes culturas se constitui em uma forma positiva de relacionamento entre diferentes países ou grupos culturais.

A autora concorda que a música no continente africano tem um sentido extremamente espiritual, estado diretamente concatenada às práticas sociais como festas, colheitas, velórios etc. (p. 9). A partir desse ponto de vista, pode-se ensinar as questões teórico-musicais de uma música africana, mas dificilmente um estrangeiro compreenderá as questões “espirituais” que existem por detrás dessa música, que, segundo a autora, são até mais importantes do que as questões teórico-musicais. Portanto, ela argumenta que se faz necessário que o ensino de músicas provenientes de diversas culturas seja também acompanhado da importância de que tais músicas têm para o seu grupo de origem. Surge a questão: “Estamos tomando [músicas de outras culturas] emprestadas para entendermos o que estas musicalidades expressam ou fazemos isso, talvez, para conhecermos o estilo de vida, comportamento e valores de certos povos?”⁴⁷

Ao responder essa questão, a autora aponta os três componentes da música na cultura africana⁴⁸: o componente sônico (ou a própria música em si), o comportamental (relacionada às

⁴⁶No original em inglês tem-se: “*Whether it is an issue of searching for a supplement to add to one’s culture, adding to our list an expanded option of music, providing a platform for minorities and majorities to interact through musical activities, or encouraging a form of ex-change in order to create a new expression, world music as a global phenomenon is a reality that we have to contend with. Our increasing awareness of cultural variation in musical practices and the rate of global musical interaction force us to reconsider how to respond to these developments. Therefore, denying the existence of world music is refusing to see the reality*”.

⁴⁷No original em inglês tem-se: “*Are we borrowing to understand what the musical sounds express, or maybe to know the lifestyle, behaviour, and the values certain people hold?*”

⁴⁸No original em inglês: *sonic (or the music itself), behaviour, (brought about by human activities) and, concept (the idea and beliefs about music)*

atividades humanas) e o conceitual (a ideia e crenças sobre a música). Esses três conceitos estão conectados e são indissociáveis, e Omolo-Oganti assim nos afirma sobre tal fato:

Consequentemente, a teoria desta música não pode ser propriamente entendida e apreciada sem o conhecimento se o seu contexto social e cultural é aplicado ou não dependendo sobre qual componente da música que alguém está preocupado sobre. O pré-requisito necessário para que alguém que tenha uma experiência significativa em tomar músicas de outras culturas emprestada será bem diferente dependendo sobre que aspectos da música alguém está lidando naquele momento, seja sônico, comportamento ou conceito/contexto⁴⁹ (OMOLO-OGANTI, 2008, p. 11)

Portanto, para a autora, não basta simplesmente incluir nos repertórios das aulas ritmos e estilos musicais de diversos locais do planeta, mas também ensinar sobre estes no contexto da sociedade no qual tal ritmo ou estilo foi criado.

Uma leitura atenta permite conceituar multiculturalismo sob a forma do world music como: Uma abordagem utilizada no ensino de Música que busca não somente incluir no repertório das aulas músicas provenientes de culturas distintas (p.1), mas também mostrar a importância que tais músicas têm para a sua comunidade de origem bem como esta interage com o contexto cultural e social da sua comunidade (p.13), com o objetivo de criar elos de comunicação, respeito e convivência entre diferentes grupos culturais (p.8), gerando atitudes de respeito, tolerância e de desincentivo à preconceitos e discriminações (p.12).

Essa definição possibilita a compreensão de que o multiculturalismo sob o formato do *world music* privilegia mais as culturas globais do que as locais e busca lidar com problemas tais como racismo, xenofobias e preconceitos de forma acrítica, apenas apresentando culturas do mundo, mas sem colocar em cheque as relações de poder imbricadas na questão cultural.

O trabalho da professora alemã Eva Verena Schmid, publicado na Revista da ABEM (SCHIMID, 2015), utiliza o termo abertamente o termo “cross-cultural⁵⁰”, que, segundo a autora, designa uma espécie de multiculturalismo que transcende fronteiras nacionais.

Em seu artigo, a autora aponta historicamente como a música popular deixou de ser concebida como uma musicalidade inferior na Alemanha e passou a também ter espaço nas escolas do país. A autora apresenta a ideia de se utilizar músicas populares de outros países, a fim

⁴⁹ No original em inglês, tem-se: “Consequently, the theory that music cannot be properly understood and appreciated without the knowledge of its social and cultural context is applicable or not depending on which component of music one is preoccupied with. The necessary prerequisite for one to have a meaningful experience when borrowing music will be quite different depending upon which aspect of music one is dealing with at the moment, whether sonic, behaviour or concept/context”.

⁵⁰ Em uma tradução livre, tal termo pode significar “transcultural”.

de possibilitar que os estudantes sejam mais tolerantes com outros estilos musicais de outros países bem como com as pessoas destes contextos.

A partir desse posicionamento da utilização de músicas de diferentes países nas aulas, o artigo de Eva Schmid foi também classificado como multicultural explícito na perspectiva da *world music*. É interessante notar que os dois artigos assim classificados são de autoras estrangeiras, o que parece denotar que o multiculturalismo na Educação Musical em outros países tem seguido esta vertente⁵¹.

3.5 - Repensando a cultura: As contribuições dos Estudos Culturais

Os trabalhos desse bloco são amparados teoricamente por autores da pedagogia crítica, como Henry Giroux e Peter McLaren, e autores da área do multiculturalismo na Educação – como Ana Ivenicki, Vera Candau e Antonio Flávio Barbosa Moreira - que se embasam em autores dos Estudos Culturais, como Stuart Hall e Homi Bhabha.

O primeiro trabalho deste bloco foi escrito por, José Nunes Fernandes (1998) e publicado nos Anais da XI ANPPOM. O autor enfoca que os processos de globalização e as modificações que estes têm realizado nas sociedades, principalmente no que se refere às modificações nas identidades culturais. Nessa perspectiva, são apontados o papel da Educação Musical, bem como os desafios que ela terá que superar.

O artigo propõe também, que a Sociologia e a Antropologia podem contribuir com a discussão, fundamentando práticas e políticas pedagógico-musicais, que levem em conta os aspectos do cotidiano e relativismo, da cultura e da identidade. Por fim, o autor também recomenda a adesão à música popular, bem como as tradições de outros povos e culturas.

Em 2005, se tem primeiro artigo classificado como “multicultural explícito” publicado na Revista da ABEM (Penna, 2005). O artigo em questão busca uma reflexão sobre a inclusão de diversas (e não somente uma) poética musical nas aulas de Música. Uma versão ampliada do artigo está inserida no livro *Música(s) e seu ensino* (PENNA, 2012).

O artigo em questão explicita que no período no qual o artigo foi escrito e publicado, se dava também as primeiras discussões sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o que tornou o tema da pluralidade cultural uma questão

⁵¹ A análise de periódicos norte-americanos feita por Almeida (2009) aponta para a mesma conclusão.

de grande relevância, mas, apesar deste “incentivo” o artigo não se prende à temática das relações étnico-raciais, mas sim, busca uma reflexão sobre a inclusão de diversas (e não somente uma) poética musical nas aulas de Música.

Para definir o que entende por poéticas musicais, a autora se embasa na Filosofia e na Linguística para concluir que “é possível considerar ‘poéticas musicais’ como diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical” (p.9). Dessa forma, a autora afirma que, como a Música é um fenômeno universal, criado histórica e culturalmente, cada grupo sociocultural forja própria poética musical que se difere esteticamente de outras, mas essa diferença não apresenta cunho hierárquico, ou seja, a poética musical europeia não é superior à africana, e vice-versa.

Nessa perspectiva, a autora argumenta que a Educação Musical não deve se restringir à poética musical europeia, mas, com o intuito de aumentar o horizonte cultural dos educandos, tal modalidade da Educação deverá abranger diferentes poéticas, o que significa também abraçar a diversidade. A partir deste ponto, a autora começa a dialogar diretamente com teóricos do multiculturalismo, principalmente com Ana Canen, Luiz Alberto da Silva, Beatriz Gonçalves Silva Petronilha e Rachel Mason.

A autora define multiculturalismo como “um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber” (CANEN APUD PENNA, 2005), o que torna confere ao seu artigo, primeiramente, um embasamento dos estudos culturais em um viés crítico.

Aplicando, por meio de um deslocamento conceitual, esses postulados da Educação geral na Educação Musical, Penna afirma que

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista [na Educação musical] deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia. (PENNA, 2005, p. 10)

Penna, apesar de defender o multiculturalismo na Educação Musical, também apresenta dois riscos de aplicação deste campo teórico: a guetização e o folclorismo. A guetização seria o

ato de fechar culturas em guetos, ou seja, impedir a hibridização cultural por meio de uma Educação que só valorize os conhecimentos locais e de determinado grupo cultural, como índios, ciganos, imigrantes etc. Apesar de reconhecer como válido o direito de certos grupos se fecharem a fim de conservar suas identidades culturais, Penna afirma que o diálogo entre as culturas seria uma alternativa mais propícia.

O segundo risco apontado, o folclorismo, se dá quando o ensino sobre outras culturas se dá de forma superficial, sob a lente da exotividade, no qual tal ensino se restringe às datas comemorativas (como dia da consciência negra ou dia do índio) e à particularidades como comidas típicas e costumes, mas sem um aprofundamento crítico sobre a situação de tais culturas estudadas.

Em suma, multiculturalismo na Educação musical no artigo em questão aparece como “um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural” por meio do diálogo entre as diversas poéticas musicais, incluindo a música popular e a midiática, evitando, no entanto, guetizações, folclorismos e congelamentos identitários, com o intuito de “ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida” (p. 12).

Essa definição, apesar de reconhecer a hierarquização entre as culturas e de ser, por conseguinte, crítica, se isenta de utilizar o multiculturalismo na Educação Musical como uma possível ferramenta contra fenômenos sociais negativos, tais como racismo, discriminações, xenofobias etc., mas sem dúvida contribui maciçamente com a discussão em questão, principalmente por valorizar a música midiática a popular, inserindo o mercado cultural como uma importante incógnita desta problemática.

O segundo artigo escrito por Maura Penna (PENNA, 2006) analisado também se embasa no multiculturalismo na perspectiva dos Estudos Culturais, mas se difere do primeiro artigo por trabalhar a temática dos projetos extraescolares de caráter social em Música.

Tal artigo foi escrito no momento histórico de transição da licenciatura em Educação artística para as licenciaturas específicas (Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas), que se caracterizou, entre outras coisas, pela ênfase nos conhecimentos específicos de cada área (postura chamada de essencialista). Porém, diametralmente a essa postura, a autora identificou vários projetos sociais que ensinavam Música visando a formação integral do indivíduo (postura

chamada de contextualista). Surge a questão norteadora do trabalho: Como acolher as questões de cunho contextualista sem perder as especificidades dos conteúdos da área de Música?

A autora inicia seu diálogo com o multiculturalismo, afirmando que qualquer tipo de música pode ter um caráter redentor, ou seja, que possibilite que um indivíduo se desenvolva plenamente e, nessa perspectiva, cabe ao professor “compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo [o que] implica uma postura de aceitação da diversidade” (p. 38).

Penna novamente utiliza a definição de multiculturalismo de Ana Ivenicki (CANEN apud PENNA, 2005), e novamente ressalta os riscos da postura multiculturalista cair em guetizações e folclorismos e, novamente, apresenta como solução o diálogo – entre diversas culturas e também entre os tipos de manifestações artísticas e outros campos do saber.

Esse artigo complementa o anterior, no sentido que coloca também em evidência que a Música pode contribuir com propósitos de cunho contextualista, que buscam não somente a ministração de conteúdos curriculares, mas também a formação do sujeito humano e, para tal, o arcabouço teórico do multiculturalismo vai ao encontro desta questão.

Luiz Fernando Lazzarin publicou dois artigos na Revista da ABEM (LAZZARIN, 2006; 2008), frutos da sua tese de doutorado, que tem potenciais multiculturais explícitos, provenientes do diálogo resultante entre as relações culturais.

No primeiro artigo (LAZZARIN, 2006), o autor inicia seu artigo com uma importante discussão teórica sobre o multiculturalismo. Ele utiliza a concepção de multiculturalismo de Stuart Hall (1997), que concebe multiculturalidade como uma realidade de uma sociedade formada por diversas culturas e multiculturalismo como uma filosofia que busca gerenciar tal multiculturalidade. Adicionalmente a isto, o autor apresenta as categorias de multiculturalismo cunhadas por McLaren (1997), já analisadas nessa dissertação.

Lazzarin apresenta o importante embate entre a modernidade e o multiculturalismo. O autor afirma que a escola é uma instituição moderna, a despeito de ser um local propriamente multicultural. Enquanto o modernismo se embasa em uma moral universal, o multiculturalismo se torna mais racional por reconhecer que a moralidade é histórica e contextualizada.

Dentro desta concepção de multiculturalismo - crítico, que reconhece as disputas de poder entre diferentes culturas, que busca uma reestruturação epistemológica e que se opõe a universalidade da moral -, Lazzarin apresenta a dimensão multicultural da teoria da Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM).

A NFEM é uma metodologia de educacional musical cunhada por David Elliot, e publicado no livro *Music matters: a new philosophy of music education* (ELLIOT, 1995) que estabelece um diálogo com outro livro, o *Philosophy of music education*, de Bennet Reimer (REIMER, 1970), que estruturou o que chamou de Filosofia da Educação Musical (FEM). Segundo Lazzarin (2005, p. 104) “A NFEM incorpora contribuições significativas dos novos temas surgidos até então, principalmente nas áreas do multiculturalismo, etnomusicologia e da ciência cognitiva, e posiciona-se como uma crítica às idéias da FEM”⁵².

Para Lazzarin, a NFEM apresenta características multiculturais por estar baseada na multidimensionalidade da aquisição de conhecimento de Música (que se dá por meio de dimensões formais, informais, impressionísticas e supervisionais), e se caracteriza também por ser constituído por diferentes concepções de Música, que transcendem definições usuais: o vocábulo MÚSICA, em caixa alta, significaria uma prática humana diversificada, que consiste em diferentes práticas musicais; Música, com letra inicial minúscula, com o sentido de manifestações contextuais de MÚSICA; e música, com letras minúsculas, expressando o sentido de eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares, ou seja, obras de arte. Tais concepções são dimensões de uma mesma atividade: o fazer musical.

Pensando na dimensionalidade da MÚSICA, o autor é categórico ao afirmar que todos os seres humanos são capazes de selecionar e organizar a fim de transformá-los em música, mas essa tal capacidade se dá de forma contextualizada. Nessa perspectiva, se a dimensão da MÚSICA é universal, a Música se dá de forma relativista, mas ainda existem concepções que avaliam a Música universalmente por padrões que são restritos a uma cultura ou época. Sobre tal fato, Lazzarin assim nos afirma:

Assim, entender “Música” como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no Ocidente, essa organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Outras vezes, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico, sendo ela eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música européia “séria” do século XIX. (LAZZARIN, 2006, p. 127)

⁵² Segundo Lazzarin (2005), a análise ambas “filosofias” é relevante, visto que elas influenciaram na estruturação da Educação Musical brasileira.

Já a música, apresenta também uma característica multidimensional, por ser concebida em uma relação interpessoal entre compositores, intérpretes, ouvintes e críticos. Evidentemente, a música também está fortemente concatenada ao contexto, visto que diferentes conjunturas socioculturais formarão diferentes relacionamentos interpessoais e diferentes práticas musicais.

Assim como Penna (2005), Lazzarin também atribui um papel contextualista ao ensino de Música:

A NFEM sustenta que a verdadeira Educação Musical humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser. Entende-se por que a dimensão contextual é tão valorizada pela NFEM: como atividade, ela é produção cultural específica, reveladora de uma identidade cultural. (LAZZARIN, 2006, p. 129)

Nessa perspectiva, o autor afirma que não se pode pensar em uma Educação musical que ignore as diferenças culturais e musicais, antes, ela deve reconhecer a pluralidade de manifestações musicais bem como se esforçar para ser democrática, no sentido de opor a atitudes de etnocentrismos, racismos e preconceitos (p. 129). Do mesmo modo, a Música deve contribuir para a ampliação do conhecimento musical do(a) estudante e ela fará isso ao não apenas valorizar o conhecimento prévio, ou seja, a vivência musical deste, mas também em ampliar tal vivência, a fim de refinar seus sistemas perceptíveis, o que o tornará mais interessado e crítico (p.129). Resumidamente, tem-se que

A proposta multicultural da NFEM baseia-se em uma concepção de educação musical que pretende ser democrática, na qual a todos é dada a oportunidade de conhecer e conviver com a diferença e que, ao valorizar a música como produção cultural, permite através dela o conhecimento da cultura específica. A atividade musical não somente possibilitaria conhecer uma realidade cultural através da sua prática musical, mas também serviria como instrumento de transformação social. A visão multicultural pretende questionar e deslocar os padrões valorativos dados pela música “séria” de tradição européia. Esse padrão, ideologicamente comprometido, despreza as práticas musicais que fogem a ele rotulando-as de primitivas, segundo a crítica da NFEM (LAZZARIN, 2006, p. 130)

Em suas considerações finais, Lazzarin define o modelo de multiculturalismo da NFEM como relativista, contextualista e democrático e afirma que é fácil pensarmos na dimensão multicultural ao tentarmos incluir conhecimentos de culturas distantes, assim como a *world music* parece pretender fazer -, mas o desafio do multiculturalismo, pois há a necessidade de incluirmos também conhecimentos e musicalidades da cultura ocidental, como o rock, o pop e o funk. O

autor também a firma que a dimensão multicultural da NFEM ainda não buscou problematizar essa questão.

Além de desafios, o multiculturalismo na Educação musical apresenta outros riscos adicionais daqueles indicados por Penna (guetização e folclorização). O primeiro risco é de apenas se adicionar, de forma pontual e superficial, conteúdos multiculturais em um currículo embasado na cultura dominante - multiculturalismo adicional (p. 131). Esse risco é semelhante à folclorização descrita por Penna, mas, na leitura feita por esta dissertação, tornam diferentes, pois pensa-se que a folclorização é uma tentativa positiva – porém superficial e inocente - de incluir conhecimentos de diferentes culturas no cotidiano escolar; enquanto o multiculturalismo adicional tem um caráter perverso, por adicionar conteúdos “diferentes” em um currículo tradicional apenas para se adequar às demandas atuais, sobretudo às novas legislações educacionais e políticas curriculares.

O segundo risco apontado por Lazzarin é possibilidade de haver uma mudança brusca do paradigma da cultura musical que perpassa as aulas de Música, que imbricaria em substituir a “hegemonia da cultura dominante” por uma “hegemonia da cultura popular”. O autor afirma que “pensar o multiculturalismo nesses termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra” (p. 131). Mesmo sem dissertar abertamente, essa afirmação de Lazzarin deixa implícito que sua visão de multiculturalismo na Educação Musical vai em direção de hibridismos e trocas entre diferentes grupos culturais e suas musicalidades.

Finalmente, o artigo de Lazzarin contribui com a discussão ao apresentar caracterizar o multiculturalismo como: Um conjunto de políticas e estratégias que buscam administrar os conflitos causados pelas diferenças entre grupos culturais que compõem determinada sociedade (p. 125), bem como fazer uma reestruturação epistemológica relativista (p.126) que se opõe à moral universalista da modernidade (p. 127), contribuindo não somente com as questões conteudistas (essencialistas, na fala de Penna), mas também com questões contextualistas (p. 129), buscando alternativas de incorporar diferentes culturais – tanto locais como globais – no cotidiano escolar, indo contra qualquer tipo de hegemonia cultural e do multiculturalismo aditivo (p. 130).

O segundo artigo publicado por Lazzarin na Revista da ABEM que tem potenciais multiculturais explícitos (LAZZARIN, 2008) tem como objetivo “discutir alternativas para questões próprias da educação musical, na medida em que ela se insere no movimento geral da

cultura contemporânea” (p.121). Este artigo busca mostrar que o modo no qual muitos educadores musicais veem e utilizam o multiculturalismo pode acarretar divisões e binarismos.

A problemática se estabelece no discurso de um dos postulados mais básicos do multiculturalismo na Educação Musical: “Deve-se respeitar e valorizar todos os tipos de práticas musicais”. Segundo Lazzarin, o multiculturalismo erra em não analisar de forma crítica porque que certas manifestações musicais são valorizadas em detrimento de outras (p. 125). O autor aponta que, por exemplo, o rap e o funk são ritmos musicais que são desvalorizados em certos contextos e supervalorizados em outros, como produtos da cultura de massa, em outras palavras, o que é desvalorizado em uma sala de concerto pode ser supervalorizado em uma casa de shows populares (p. 126). Eis o binarismo entre “erudito” e “popular”.

Segundo o autor, todas as categorias do multiculturalismo veem a escola como uma instituição onde a diferença é eliminada e a igualdade entre diferentes culturas é verificada, mas, “colocadas nesses termos, as estratégias do multiculturalismo, ao tratarem das relações de alteridade, de forma geral, estabelecem uma dualidade fixa, entre “nós” e “os outros”” (p. 122), ou seja, a falta de criticidade aumenta a diferença, e “utilização da definição de diversidade cultural, é muitas vezes utilizada de forma essencializada, como se não fossem produções históricas e sociais, e esta visão corrobora para “estabelecimento de fronteiras definidas e rígidas entre identidades culturais puras, que, no limite, devem ser preservadas em nome da fantasia de uma origem legítima e autêntica” (p. 122).

Dessa forma, Lazzarin afirma que o multiculturalismo celebra as diferenças e elege a escola como local de transformação social, mas ao mesmo tempo esconde os conflitos e choques culturais ao repensar a linguagem, substituindo termos racistas e discriminatórios (por exemplo, trocar o termo “negro” por “afrodescendente”) e ao utilizar termos como tolerância, diversidade, hidridizações e miscigenações que, na opinião do autor, apenas escondem dispositivos de normatização.

Em suma, o autor argumenta que como a cultura é definida por meio da linguagem que produz subjetivações, e o multiculturalismo, ao apresentar elementos discursivos que mascaram os conflitos culturais e as relações de poder, vai justamente contra um dos seus principais postulados: de que todas as práticas musicais devem ser valorizadas e respeitadas.

Portanto, este artigo nos dá mais outras novas contribuições sobre a temática do multiculturalismo na Educação musical ao afirmar que: O multiculturalismo na Educação

Musical deve superar fronteiras discursivas que essencializam identidades, ao simplesmente opor binarismos como “erudito” e “popular” e sugerindo relações de respeito, tolerância e hibridizações entre as culturas, sendo que tal superação deve ser feita por meio de uma análise crítica do mercado cultural bem como quaisquer outros meios de produção musical, a fim de desmascarar os conflitos que existem entre diversos grupos culturais, bem como as relações de que fazem com que certas músicas sejam ou não valorizadas e apreciadas em certos locais.

Cabe aqui, a despeito de não ser o interesse imediato desta dissertação, responder às críticas que Lazzarin teceu ao multiculturalismo em seu artigo. Embora seja inquestionavelmente importante para as discussões do multiculturalismo na Educação Musical, o artigo mostra-se dúbio na medida em que reconhece que existem várias abordagens no qual o multiculturalismo tem sido pensado e praticado no início do texto e ao abordar o multiculturalismo de forma unificada como se fosse um campo teórico que não apresenta diversas concepções e visões, no restante do texto. Apesar de o autor afirmar que sua crítica recai sobre uma “uma postura que é comum a todas as propostas do multiculturalismo” (p. 122), essa afirmação é incompleta, pois o autor, por estar amparado somente em Hall e em McLaren, ou desconhece ou ignora outras abordagens (como a interculturalidade crítica de Vera Candau e Catherine Walsh ou o multiculturalismo pós-colonial de Ana Ivenicki) que buscam superar a simples valorização da diversidade, fugindo de essencialismos e colocar em cheque os conflitos culturais e as relações de poder relacionadas às hierarquizações culturais. Em outras palavras, a crítica de Lazzarin é válida, mas não se aplica à totalidade de abordagens do multiculturalismo.

O supracitado autor também publicou um trabalho nos anais de congressos da ABEM (LAZZARIN, 2004), que apesar de ser multiculturalmente explícito, não será analisado por ser extremamente semelhante aos últimos trabalhos do autor.

Cristiane Maria Galdino de Almeida publicou três comunicações nos anais da ANPPOM (ALMEIDA, 2006a, 2007, 2010a), duas nos anais da ABEM (que são partes constituintes da sua tese de doutorado (ALMEIDA, 2009), além de um artigo publicado na Revista da ABEM (Almeida, 2010b). Nota-se que a autora utiliza em sua pesquisa duas vertentes diferentes do multiculturalismo, a teoria crítica pós-moderna e o multiculturalismo na visão dos Estudos Culturais. Aqui nesse tópico, serão pormenorizados os artigos da autora publicados em 2006 (2006a, 2006b) que se embasam no multiculturalismo na visão dos Estudos Culturais e que são bastante semelhantes.

Primeiramente, a autora supracitada analisa como a legislação educacional brasileira trata da questão da diversidade. Para tal, ela analisa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e conclui que a legislação brasileira aborda essas questões, mas mantém o foco nas relações étnico-raciais.

A autora corrobora com as ideias presentes no início deste artigo, que afirmam polissemia do termo multiculturalismo, que pode ter diferentes significados dependendo da abordagem no qual se trabalha, mas seu trabalho se embasa em uma perspectiva crítica, que se caracteriza principalmente pela luta de movimentos sociais que representam minorias étnicas e sociais que reivindicam igualdades de direitos e de acesso (2006a, p. 100).

Em sua análise sobre o multiculturalismo na Educação Musical, a autora se foca principalmente em trabalhos estrangeiros que, isentos de uma perspectiva crítica, conceituam o multiculturalismo na Educação Musical como uma simples inserção de um repertório composto por músicas provenientes de diferentes culturas (VOLK, 1993; ANDERSON; CAMPBELL, 1991; ELLIOT, 1989).

Porém, a autora defende que

Essas tendências do multiculturalismo na educação musical, explicitadas acima, serão insuficientes se quisermos interferir nas políticas públicas para a cultura, arte e música. Para isso, faz-se necessário não apenas reconhecer as diferenças e incluí-las nos programas de formação de professores mas assumir o desafio de construir uma sociedade democrática e não discriminatória, a partir de uma educação musical intercultural (2006a).

Portanto, a autora afirma que tal postura é insuficiente, pois apenas reconhecer as diferenças e incluí-las nos currículos não ajudará plenamente na construção de uma sociedade mais democrática e não discriminatória.

Nessa perspectiva, a autora aposta que a formação de professores(as) de Música deve levar em consideração as questões de interesse do multiculturalismo, como raça, gênero e sexualidade, o que poderá proporcionar um ensino de Música mais contextualizado e apto para tratar tais questões com criticidade (2006b)

O artigo de Ribeiro (2008a), publicado na Revista da ABEM, se embasa em autores do multiculturalismo crítico, como Lima (2007) e McLaren (1997), bem como em teóricos dos Estudos Culturais, como Stuart Hall (1997), a fim de analisar uma cena específica do filme *Escritores da Liberdade*, no qual a professora utiliza o rap como instrumento pedagógico por perceber que este faz parte da identidade cultural do seu alunado. (ESCRITORES DA LIBERDADE: Gênero: Drama. Direção e Produção Richard Lavagranese. Roteiro: Richard Lavagranese e Erin Gruwell. EUA/Alemanha, 2007).

O artigo em questão não explicita, mas o filme que analisa é baseado em fatos reais, o que corrobora para que vejamos as questões tratadas em tal filme como relevantes. A história narra a experiência de uma professora recém-formada que iniciou sua prática pedagógica em uma classe de uma escola de uma periferia estadunidense, que se caracteriza por ser composta por educandos provenientes de diversas etnias (latinos, negros, brancos, cambojanos etc). Tais etnias não se relacionavam - nem no convívio escolar nem no convívio extraescolar -, mas, ao contrário, vivam em contínuo estado de conflito. A professora, ao perceber que não conseguia exercer sua função como professora utilizando métodos tradicionais, decide utilizar o rap como instrumento pedagógico, visto que tal estilo musical era algo que, apesar das diferenças que compunham o seu alunado, fazia parte da vivência de todos os seus educandos. O artigo de Ribeiro analisa justamente o conjunto de cenas nas quais a professora introduz o rap para os estudantes, a partir da teoria do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais. A autora apenas afirma estar baseada nos fundamentos do multiculturalismo crítico não define tal abordagem de multiculturalismo nem utiliza a definição de nenhum autor.

Nessa perspectiva, a autora contribui com o campo do multiculturalismo na Educação Musical, em sua vertente crítica, ao afirmar que este é uma filosofia educacional “que oferece condições para reconhecer, na escola, [a existência de] diferentes indivíduos e grupos” (p.131) a partir de uma visão da “cultura através de suas contradições e tensões” (p.131), o que envolve “o reconhecimento do outro, [e] o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais” (p.131), a fim de “[construir] um projeto comum no qual as diferenças sejam reconhecidas e consideradas” (p.131), considerando que ela “é produto da história e da cultura” (p.134).

Esta definição permite conceber o multiculturalismo como um campo altamente político, visto que ele reconhece os choques entre as diferentes culturas que compõem a sociedade e que busca igualdade na escolarização de diversos grupos culturais e o rap, nesta perspectiva, poderia

ser visto como algo maior do que uma simples ferramenta para ser usado nas aulas para ensinar um conceito “x” ou “y” (por exemplo, o samba é muito utilizado muitas vezes para o ensino de síncofes), mas sim como uma forma de demonstrar que, apesar de todas as diferenças entre os grupos que compunham o conjunto de educandos, havia algo que os unia: o gosto por tal musicalidade. A partir dessa concepção, o multiculturalismo não buscava somente valorização das diferenças, mas também mostrar as igualdades que existem entre os diferentes.

O artigo também reforça, indiretamente, um postulado antigo da Educação: deve-se partir da realidade de vida do aluno e, posteriormente, ampliar esse horizonte (SANTAIGO; MONTI, 2016). O artigo não relata (até porque seu interesse era analisar apenas um conjunto de cenas e não o filme inteiro), mas o objetivo da professora era trabalhar com seus educandos o livro *O diário de Anne Frank*, que narra a história de uma judia em um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra. Após tentativas iniciais frustradas, a professora muda sua estratégia e busca contextualizar a própria situação de vida dos alunos para depois trabalhar um conteúdo que não fazia parte do universo cultural inicial destes.

A autora também publicou um artigo nos anais da ANPPOM (RIBEIRO, 2008b) que visava analisar um acontecimento peculiar aconteceu durante a disciplina de Estágio em Licenciatura para os alunos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que fugiu da organização prévia feita pelos professores e estagiários, visto que enquanto estes pretendiam distribuir o alunado em duas oficinas (violão e flauta-doce), muitos alunos demonstraram interesse em outros instrumentos – como a guitarra e acordeom –, bem como em trazer para as oficinas as experiências musicais que traziam da sua vivência extraescolar.

Neste trabalho, a autora aborda o conceito de multiculturalidade, definido como “manifestações musicais da cultura que se permite deslocar e multiplicar sentidos e estilos” (p.55) e, dentro desta perspectiva, utiliza McLaren para definir indiretamente multiculturalismo como a “prática crítica de negociação e tradução cultural na direção de transcender as contradições do pensamento dualista ocidental” (IBIDEM).

Em sua tese de doutorado (LUEDY, 2009), Eduardo Luedy analisou os discursos de docentes da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, a fim de saber como questões fomentadas pela virada linguística e pelo multiculturalismo – compreendido nesta tese como um corpo teórico (...) do reconhecimento de um fenômeno claramente identificável nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Para alcançar seus objetivos, o autor entrevistou cinco professores da citada instituição, sendo cada um especialista de uma determinada área do conhecimento da Música (Educação Musical, Etnomusicologia/Musicologia, Práticas Interpretativas, e Análise e Composição Musical).

A tese de Luedy discute temas relevantes para o multiculturalismo na Educação Musical, como a implementação da Lei 11.645/2008 no ensino superior de Música, questão das cotas raciais nas universidades, papel dos homossexuais e de mulheres na musicologia, mas sem dúvida, o grande enfoque do seu estudo é analisar como os docentes encaram a lógica do binarismo “erudito”/“popular”, tanto na estrutura dos currículos como na seleção de candidatos aos cursos superiores de Música. O autor pôde identificar tanto discursos conservadores quanto atitudes inovadoras que buscam incluir a diversidade nos currículos e na prática docente. Vale ressaltar que uma versão resumida da tese de Luedy foi publicada na Revista e Anais da ABEM (LUEDY, 2010, 2011).

Em sua dissertação, Cristiane Abreu Migon (2015), amparada em autores da Pedagogia Crítica, como Peter McLaren, e teóricos do multiculturalismo na Educação que se embasam nos Estudos Culturais, como Vera Candau, analisa as possibilidades e limitações de uma apreciação inter/multicultural na Educação Básica, a partir das narrativas de alunos de duas turmas do 5º ano de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Percebe-se que se trata de um trabalho que foge, *a priori*, do que geralmente é tratado nos trabalhos sobre multiculturalismo na Educação Musical no Brasil, pelo fato da música midiática e da indústria de massa ser maciçamente criticada, sendo tais críticas embasadas principalmente pelas obras do filósofo e musicólogo Theodor Adorno. A autora demonstrou que conhece esses embates conceituais e se posiciona, afirmando que

Inicialmente, é preciso esclarecer que embora certas vertentes do multiculturalismo entendam que os produtos da Indústria Cultural tenham relevância e se constituam objeto de fruição estética, também é possível, a partir do multiculturalismo crítico, criticar o repertório massificado como obstáculo a uma ampliação do repertório estético do aluno. Nesse sentido, é possível a aproximação com o pensamento adorniano (p. 60)

Em suma, a autora afirma que o repertório massificado e pouco diversificado que é geralmente apreciado pelos(as) estudantes limitava o universo cultural destes(as) e, por meio de uma pesquisa-ação, utilizou a apreciação multi/intercultural – que, na concepção da autora, seria a audição de um repertório formado por obras musicais de universos culturais diferentes daqueles

conhecidos pelos(as) estudantes – para auxiliar na valorização das diferenças culturais no contexto educacional. A pesquisa concluiu que, por meio desta prática pedagógica, os(as) alunos(as) tiveram a possibilidade de ampliar seu conhecimento musical, bem como foi verificada uma possível reversão do repertório midiático.

Opostamente, está o trabalho de Santiago (2015), publicado nos anais da ANPPOM. Neste trabalho, que se centra na formação de professores(as) de Música por meio das Licenciaturas específicas, e, numa perspectiva multicultural, critica o ensino conservatorial - que é, em suma, o ensino de Música focado na simbologia musical e na apreciação de obras eruditas - nas universidades, por não conceber que tal modalidade de ensino colabore na formação de professores(as) que valorizem as diferenças culturais de seu alunado. O autor defende a posição de que a música “popular”, bem como a música midiática e a da indústria de massa, devem também fazer parte da formação de professores(as) de Música, a fim de que eles se tornem mais aptos a lecionarem com tais estilos musicais, o que possibilitaria a valorização da identidade cultural dos(as) estudantes.

O trabalho de Amaral et al. (2010) foi classificado como multiculturalmente explícito por buscar analisar “contextualizar histórica e socialmente o ritmo do Funk partindo de sua apresentação na mídia” a partir da realidade multicultural da sociedade.

Nessa perspectiva, o artigo contribui com a discussão por levar em consideração os aspectos musicais do funk, visto que a pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa-ação, na qual os pesquisadores puderam utilizar o funk como objeto de estudo musical, por meio de apreciações e exercícios de percussão corporal.

Argumenta-se que a exploração e valorização de um gênero musical estereotipado como o funk é positivo em uma perspectiva multicultural, porém, o artigo apresenta o multiculturalismo como uma realidade, ou seja, como um local dividido por diferentes culturas, que é um pensamento típico de alguns autores dos Estudos Culturais (HALL, 2003).

Em uma perspectiva semelhante, o trabalho de Cantarelli e Barros (2013) buscou analisar os processos de educação musical “alternativos” baseados na cultura popular, mais precisamente, por meio do maracatu, nas oficinas de percussão da Nação do Maracatu Porto Rico, situada na Comunidade do Bode, Recife, Pernambuco.

O trabalho foi classificado como multiculturalmente explícito por além de valorizar a educação musical não-formal e gêneros musicais populares, apontar que

Atualmente, muitas propostas de ensino musical estão atreladas ao multiculturalismo, inserindo músicas populares nos sistemas escolares e acadêmicos, cujos currículos adotam, via de regra, apenas o seu repertório. Entretanto, a cultura popular possui práticas de ensino e aprendizagem próprias e eficazes, as quais diferem em muitos aspectos das práticas encontradas em ambientes formais do ensino da música (p. 392)

Nesse contexto, apesar o texto também ver o multiculturalismo como uma realidade social e não como um campo teórico, ele se torna extremamente válido por não apenas defender uma perspectiva aditiva, na qual se conforma em se ensinar multiculturalmente apenas por se adicionar diferentes musicalidades no repertório, mas por levar em consideração as práticas de educação musical típica de cada musicalidade. O foco em um repertório voltado para “outras” culturas e desconsiderar aspectos críticos relacionados à questões como gênero, raça, sexualidade etc., poderia classificar o presente trabalho na perspectiva da *world music*, porém, preferiu-se classificá-lo na perspectiva dos Estudos Culturais, pelo extensivo diálogo com autores do campo da cultura, como Cristiane Almeida, Luiz Queiroz e Lucy Green.

O trabalho de Braga (2004) consiste em um projeto de pesquisa que verificava a implementação da Música como disciplina obrigatória na Educação Infantil e Ensino Médio. Nessa perspectiva, o artigo torna-se multiculturalmente explícito por levar em consideração a realidade sociocultural dos(as) estudantes da escola na implementação de tal currículo, a fim de evitar o engessamento em práticas musicais “não-orgânicas”.

Tal preocupação se deu pela modificação do alunado do colégio em questão que, outrora era selecionado por meio de provas, passou a ser também selecionado por meio de sorteios, o que facilitou a entrada de discentes das camadas populares e, nessa perspectiva, o ambiente do Colégio de Aplicação da UFRGS de tornou mais plural em termos de “gênero, etnia e vivências socioculturais”. A presença desses marcadores indicou, portanto, um artigo multiculturalmente explícito ancorado no eixo dos Estudos Culturais.

O trabalho de Costa (2010) buscou fazer um levantamento da produção acadêmica brasileira que disserta sobre pedagogias críticas na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, embasado principalmente em Peter McLaren, autor relevante nos estudos do multiculturalismo.

A pesquisa pôde categorizar a produção, apontando para a existência de uma categoria denominada como “Paradigmas pedagógicos: Diversidade cultural, multiculturalismo e relativismo cultural”, na qual estão presentes artigos que dissertam diretamente sobre o

multiculturalismo na Educação Musical na perspectiva dos Estudos Culturais, como Luedy (2006).

Já o trabalho de Galon e Cesca (2013) vai na contramão da maioria dos artigos e trabalhos multiculturalmente explícitos por ser, justamente, uma crítica à forma que muitas vezes é feita quando se trata de multiculturalismo na Educação Musical.

Os autores criticam, entre outras coisas, à premissa de valorização da cultura popular, como se esta fosse um bloco monolítico, sem história, contexto ou subdivisões. Também se critica a segregação que conteúdos relativos à identidade negra tem sofrido em currículos que se definem como multiculturalistas, mas tratam tal temática em disciplinas isoladas e fora de contexto com outras, afirmando que “[e]m si, recuperar parte da história nacional que sempre foi omitida ou distorcida é de fato uma necessidade; mas segregá-las, é obviamente reforçar as diferenças, um contra-senso” (p. 499).

Mas a principal crítica dos autores é no uso do conceito de cultura, que por vezes se confunde com o conceito de arte e por vezes pressupõe um recorte étnico ou racial de expressões culturais que são mestiças, ou seja, não pertencem a somente um grupo racial.

Segundo os autores, tal concepção que une trata da arte e da cultura como sinônimos causa um preconceito reverso à musicalidade europeia, que perde o seu espaço com posturas multiculturalistas que valorizam culturas marginalizadas.

A valorização da cultura nacional também é criticada, pois segundo os autores, tal postura tende a contemplar, entre outros aspectos, os produtos da indústria de massa, que não são tão nacionais quanto a 9ª Sinfonia de Beethoven é...

Em suma, a crítica dos autores se dá pela valorização do cultural nas políticas educacionais em Música, que tende a desvalorizar a música erudita e a essencialização da cultura, tornando tal conceito como algo que remete à natureza, visto que, muitas vezes, pessoas pertencentes à mesma raça ou etnia são tratadas como possuidoras de um passado comum (identidade imaginária), o que simplifica um processo complexo.

Apesar do artigo em questão apresentar muitas verdades sobre alguns trabalhos que tratam do multiculturalismo na educação musical, pode-se contra argumentar com algumas reflexões. Primeiramente, pode-se perceber que os autores veem o multiculturalismo como um bloco monolítico, como se houvesse subdivisões que, apesar de manterem semelhanças entre si, são bastante diferentes.

As críticas dos autores a falta de historização da cultura popular, da valorização exacerbada da cultura de povos marginalizados recai contra os postulados das vertentes do multiculturalismo conhecida s como folclórica, humanista e crítica, que se prendem em outros aspectos e, por tal razão, minimizam as diferenças entre grupos e identidades culturais, e, dessa forma, a música popular, a africana a indígena, etc., seriam tratadas como elementos unificados, como se não houvesse várias músicas populares, várias músicas africanas e várias músicas indígenas.

Porém, o multiculturalismo pós-colonial busca reconhecer as “diferenças nas diferenças” por meio do conceito de hibridismo cultural. Nessa perspectiva, a impressão da existência da essencialização da cultura terminaria, e poder-se-ia contemplar as diferentes facetas das musicalidades de grupos como os negros que, apesar de diferentes, tem sim um passado em comum que os une e que tem modificado o presente.

No que se refere à questão do multiculturalismo ser racista por evitar o uso de músicas da tradição elitizada europeia, tem-se um equívoco da parte dos autores, visto que o multiculturalismo busca a igualdade no currículo escolar e nunca qualquer tipo de hegemonia, logo, não se trata de tirar uma musicalidade para se colocar outra, mas sim empreender esforços para que os estudantes se sintam representados por diferentes musicalidades e que estes possam ter contato com músicas diferentes daquelas que trazem do seu convívio extraescolar, e nessa perspectiva, é imprescindível a presença da música erudita no repertório, mas não de forma hegemônica.

O que ocorre é que, por vezes, as políticas multiculturais aparentam valorizar mais as musicalidades populares pelo fato de que as músicas eruditas já têm, historicamente, o seu lugar nos currículos da Educação Musical, logo, é preciso ações de valorização da música popular, mas estas não necessariamente se constituem em atos contra a música erudita.

Porém os autores são muito felizes em criticar a postura de se tratar de temas como a da questão racial em disciplinas isoladas do currículo escolar, o que termina por segrega-las. O que se tem recomendado é que temas de relevância social, como a discussão racial e o combate ao racismo, seja tratado como um tema transversal, tratado por todas as disciplinas do currículo escolar (SANTIAGO; IVENICKI, 2015b).

Helen Jardim publicou dois trabalhos multiculturalmente explícitos, um trabalho nos anais da ABEM (2006), e a sua tese de doutorado (2014), todos ancorados em autores(as) da educação e da educação musical que veem o multiculturalismo na perspectiva dos Estudos Culturais. O

trabalho publicado na ABEM se apresenta como um recorte da dissertação de mestrado da autora, porém, como não foi possível obter tal trabalho na íntegra (ele não está disponível no site do programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ), decidiu-se por não classificar tal dissertação como multiculturalmente explícita.

Tal trabalho buscou realizar uma análise do currículo proposto para a área de música da série inicial (classe de alfabetização) à 4ª série, no Colégio Pedro II, da rede federal de ensino, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Tal análise foi feita sob o olhar do multiculturalismo crítico e pós-colonial. Como resultado, a autora pôde perceber e classificar potenciais multiculturais perpassando tal proposta curricular, logo, se trata de um artigo em tom otimista.

A tese de Jardim (2014), segue a mesma linha, buscando investigar a natureza dos argumentos apresentados por discentes, docentes e representantes institucionais sobre a importância de ensinar e de aprender música, sob o olhar da teoria da argumentação e do multiculturalismo. Para tal, foram aplicados questionários em discentes do 6º ao 9º ano do Colégio Pedro II, bem como em seus professores e profissionais que representam a instituição. Em suma, a autora pôde perceber confrontos dialógicos entre discentes e profissionais da Educação e sugere o diálogo para solucionar tais entraves.

Por fim, tem-se o artigo de Joly (2002) publicados nos anais da ABEM que buscou analisar um trabalho de educação musical que utilizou diversas musicalidades folclóricas brasileiras como objetos educacionais. Em tal artigo o multiculturalismo também é visto de forma folclórica (ou seja, uma adição de diferentes conhecimentos de grupos culturais distantes ou exóticos no currículo sem muita criticidade) e qualitativa (ou seja, uma realidade social na qual diferentes grupos culturais dividem o mesmo espaço). A pesquisa apontou, por fim, as potencialidades de se ensinar utilizando um repertório formado por musicalidades brasileiras.

3.6 - Repensando o conhecimento científico: As contribuições da teoria crítica pós-moderna

Os artigos publicados por Cristiane Maria Galdino de Almeida na Revista da ABEM (ALMEIDA, 2010), e nos anais da ANPPOM (ALMEIDA, 2006, 2007), são versões resumidas de sua tese de doutorado (IDEM, 2009), que tinha como objetivo principal identificar como estão

sendo formados os(as) professores(as) de Música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Como os artigos da autora são desdobramentos diretos de sua tese, a fim de se evitar repetições desnecessárias, somente tal tese será analisada.

O trabalho de Almeida transcende o campo do multiculturalismo por abordar o tema da diversidade de forma geral, o que possibilita à autora trabalhar com outras questões, como a Educação destinada às pessoas com necessidades especiais. Mas, a autora também contempla explicitamente outras categoriais do multiculturalismo, como raça, etnia, gênero e sexualidade.

A autora, portanto, entrevistou por meio de entrevistas episódicas 17 licenciandos de 3 universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS, UFSM e UFPel) que voluntariamente se dispuseram a participar de sua pesquisa e analisou os resultados a partir da teoria crítica pós-moderna, principalmente por meio dos conceitos de razão cosmopolita e sociologia das ausências.

A razão cosmopolita é apresentada por Boaventura Sousa Santos (2004, 2005) como uma alternativa à razão ocidental dominante, ao criticar a concepção ocidental de tempo e a hegemonia do conhecimento ocidental e o conseqüente epistemicídio de outras formas de conhecimento.

A sociologia das ausências busca reintegrar conhecimentos “ausentes” ou que são desvalorizados, por meio da monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e a lógica produtivista.

Em contrapartida, a razão cosmopolita tem um caráter multicultural por “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS APUD ALMEIDA, 2010, p.47).

Resumidamente, a principal característica da perspectiva de multiculturalismo de Boaventura Sousa Santos, que também o diferencia da perspectiva baseada nos Estudos Culturais, é que ela não se foca diretamente em discussões sobre cultura, mas sim sobre a validação e legitimação do conhecimento. Portanto, o multiculturalismo, nessa vertente, seria uma defesa ao conhecimento que foge de um padrão ocidentalmente imposto, denominado pelo autor como a monocultura da ciência moderna (CANDAUI, 2016).

Após a feitura das entrevistas, a análise da autora apontou que, assim como ocorre na legislação educacional, o conceito de diversidade apontando pelos licenciandos se desliza em diferentes aspectos, tais como “as diferenças de orientação sexual, a pluralidade cultural e

musical, as chamadas necessidades especiais e os diferentes conhecimentos” (p.48) e que práticas monoculturais ainda são hegemônicas na formação de professores, mas que também existem sólidos espaços de resistência a esse tipo de prática na academia.

3.7 - Multiculturalismo e prática docente: sugestões para a atuação do(a) professor(a) de Música

Por fim, pode ser questionado: A final de contas, quais práticas podem favorecer o multiculturalismo nas aulas de Música, seja essa no ensino superior, mais especificadamente na formação de professores de Música, ou na educação básica? Trabalhos como Santiago (2013, 2015a) e Santiago e Monti (2016) buscaram auxiliar nesta questão.

Tais autores levantaram contribuições de diversos pesquisadores do campo da Educação Musical que dissertam sobre procedimentos que favoreçam a existência de aula de Música baseada na teoria do multiculturalismo e, após isso, classificaram tais contribuições em categorias que poderiam para que as aulas de Música sejam multiculturais.

Aponta-se que tal assunto se faz presente nesse capítulo que discorre sobre o estado da arte do multiculturalismo na Educação Musical, pelo fato de que os mesmos trabalhos analisados por neste capítulo foram também alvo da análise dos estudos que buscaram levantar contribuições que possam ser usadas como eixos norteadores para aulas de Músicas multiculturalmente rientadas.

Vale ressaltar a inexistência de uma prescrição de como agir, e sim sugestões para a orientação de um trabalho. Sobre isso, Santiago e Monti (2016, p. 77) afirmam que

Não se pretende argumentar que para que uma aula multicultural ocorra o professor deva apenas seguir uma “receita de bolo”, visto que a lista trazida neste trabalho é provisória, e tem mais interesse em levantar um diálogo sobre o tema aqui tratado do que fechá-lo permanentemente. Posteriormente, mais contribuições poderão ser adicionadas – talvez não por nós – a esta listagem, bem como algumas das que aqui estão, poderão ser retiradas. O mais importante, é contribuir com a discussão.

Também não se pretende afirmar que disciplina de Música tenha como objetivo principal apaziguar as lutas entre culturas, mas deve-se ter consciência que uma indicação norteadora de como agir deve sempre ser bem vinda; e mesmo que a Educação Musical não tenha como princípio fundamental o multiculturalismo, não se pode permitir que as aulas de Música sejam ambientes que, direta ou indiretamente, contribuam para a perpetuação da hegemonia – em lugar da heterogenia -, e de fenômenos sociais negativos, como o racismo, o preconceito – incluindo o musical -, a discriminação entre outros.

Por fim, os eixos norteadores sugeridos pelos autores para a existência de aulas de Música ancoradas no multiculturalismo são:

- A valorização da Educação Musical não-formal, a musicalidade do educando, da sua comunidade e a música midiática (DIDIER, 2003, p. 5; ARROYO apud QUEIROZ, 2004, p. 104; STROKES apud ARISTOGUÉLI, 2011, p.22; PENNA, 2012, p. 90; QUEIROZ, 2004, p.105; CONDE; NEVES apud DIDIER, 2012, p.111);

Argumenta-se que poder-se-á ter aulas de Música nas quais as os(as) estudantes terão seus conhecimentos e vivências extraescolares respeitadas e valorizadas se suas musicalidade, bem como as músicas que são valorizadas no local onde a escola está situada, também forem incluídas no repertório das aulas. Também é importante se salientar que existem diversas formas de se ensinar Música, por exemplo, em contextos religiosos, e tais tipos de Educação Musical não-formal também precisam ser valorizadas na escola.

- A tentativa de minimizar os choques existente entre a cultura do(a) professor(a) e a do alunado (LAZZARIN, 2006, p. 130; KUSHER apud ARÓSTEGUI, 2011, p. 28; PENNA, 2012, p. 100);

Geralmente, quem escolhe o repertório a ser utilizado nas aulas é o(a) professor(a) e este, como qualquer ser humano, pode ter gostos que divergem daqueles preferidos por estudantes da Educação Básica. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) não pode deixar que seu gosto pessoal impeça que diferentes musicalidades, sobre tudo aquelas que fazem parte da vivência extraescolar dos(as) estudantes, se façam presentes no repertório das aulas.

- A ampliação dos horizontes musicais dos(as) educandos(as), por meio de uma Educação Musical heterogênea (QUEIROZ, 2004, p. 101; LAZZARIN, 2006, p.131; ARÓSTEGUI, 2011, p. 27);

Porém, a valorização da cultura dos(as) estudantes não pode um aspecto hegemônico, ou seja, também é importante que os(as) estudantes conheçam outras musicalidades e expanda seu universo musical.

- A observação de uma Educação Musical multicultural crítica, que problematize as diferenças e os processos geradores de desigualdades (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 65; LAZZARIN, 2008, p.124);

Argumenta-se que a Educação Musical não pode se restringir a aspectos musicais, mas também se focar nas relações de poder construídas socialmente e denunciar os processos geradores de desigualdades.

- A utilização de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades apresentadas pelos(as) educandos(as) (CRÓ, 2009, p. 15; PENNA, 2012, p. 138; SANTOS, 2012, p. 213).

Por fim, destaca-se que o currículo deve ser gerado a partir de uma realidade e não gerar uma realidade. Ou seja, os conhecimentos a serem ensinados devem buscar atender o perfil dos educandos e não o oposto, os educandos tentarem se adequar aquilo que lhes é ensinado. Nessa perspectiva, sugere-se fazer o planejamento curricular depois de verificadas as necessidades e interesses dos(as) estudantes, e também que tal currículo seja flexível, podendo ser modificado a qualquer hora, havendo necessidades. Por exemplo, se algum tipo de preconceito ocorrer durante as aulas, mesmo que isso não seja o planejado para o dia em questão, a adoção de um currículo flexível permitiria que o tema fosse tratado na ocasião. Logo, a adoção de um currículo flexível se opõe à pressão sofrida por muitos professores(as) que são obrigados a cumprirem planos de aula e planejamentos que, muitas vezes, se distanciam de temas de interesse dos(as) estudantes.

A importância destes eixos norteadores para a presente dissertação é de fato grande, visto que se pretende analisar como as questões multiculturais perpassam a formação de professores(as) de Música da cidade do Rio de Janeiro, deve-se refletir sobre o seguinte: como, efetivamente, se dá uma Educação Musical multicultural? Apenas por meio da comparação com um referencial poder-se-á efetivamente concluir como as questões multiculturais perpassam nas

instituições analisadas.

Ressalta-se que a partir desta perspectiva teórica foram cunhados os instrumentos para coletas de dados desta pesquisa, a saber, o questionário e o roteiro das entrevistas.

3.8 Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo teve como incumbência levantar artigos, teses e dissertações que dialogassem sobre multiculturalismo na Educação Musical ou na formação de professores(as) de Música. A análise de tal estado da arte aponta que estes temas ainda têm sido pouco contemplada por estudos acadêmicos, porém, argumenta-se que a demanda gerada pela promulgação da Lei 11.769/2008 deve imbricar maior preocupação com o tema da diversidade cultural.

Destaca-se também, que Hall (2003a, 2003b, 2005) tem alertado sobre a questão da centralidade da cultura. Para esse autor, a dimensão cultural é central para a compreensão das dinâmicas sociais e, por tal razão, a cultura e seus desdobramentos não podem ser ignorados ou subvalorizados em uma realidade contemporânea e pós-moderna, que é definida justamente por meio da cultura.

Obviamente, não está se argumentando que todos os trabalhos sobre Educação Musical precisem, necessariamente, estar ancorados teoricamente pelo multiculturalismo ou por discursões sobre cultura, mas, caso haja concordância que as questões culturais realmente são importantes para uma análise profunda e fundamentada das questões sociais, ter-se-á que o número de trabalhos coletados é ínfimo em relação às necessidades da escola e da sociedade.

Nos artigos com potenciais multiculturais implícitos coletados, verificou-se que o assunto mais abordado foi a utilização da Música e/ou cultura “popular” nas aulas de Música, porém, existem outros assuntos de extrema relevância que têm sido pouco contemplados por autores(as) da área da Educação Musical. A título de exemplo, pode-se citar áreas como relações étnico-raciais e Educação Musical, religiosidade e Educação Musical, gênero e Educação Musical, sexualidade e Educação Musical, Educação Musical voltada para imigrantes e Educação Musical no combate ao *bullying*.

Foi possível notar que grande parte dos(as) autores(as) brasileiros(as) que escreveram explicitamente sobre multiculturalismo na Educação Musical não dialogam com outro(as)s que também já escreveram sobre a temática. Pretende-se argumentar que essa falta de diálogo – seja em nível de acordo ou de crítica – é prejudicial a um campo que, apesar de estar crescendo, ainda

é carente de trabalhos acadêmicos e estruturação teórica. Nessa perspectiva, trabalhos ainda mais aprofundados poderão ser escritos caso leve-se em consideração o suporte teórico que diversos autores têm dado desde o ano de 1991, quando, possivelmente, foi escrita a primeira dissertação sobre o tema.

Embora o multiculturalismo na Educação Musical já seja um campo consolidado em outros países, sugere-se que a literatura acadêmica brasileira mantenha seu olhar crítico, que é necessário à nossa realidade. Pretende-se argumentar com isso que, o multiculturalismo sob o formato do *world music*, ao privilegiar mais as culturas globais do que as locais e buscar lidar com problemas tais como racismo, xenofobias e preconceitos de forma não-crítica, apenas apresentando as culturas do mundo sem colocar em cheque as relações de poder imbricadas na questão cultural, pode não ser a melhor forma de se pensar multiculturalismo na Educação Musical brasileira.

Propõe-se também, que os programas de pós-graduação em Música, de forma geral, disponibilizem na internet as teses e dissertações defendidas. Isso é extremamente importante para a democratização do conhecimento e para a ampliação da solidez e profundidade de futuros trabalhos.

Por fim, pela lacuna no conhecimento apresentada por esta dissertação, sugere-se que mais trabalhos sobre Educação Musical sejam realizados concatenando as discussões do multiculturalismo e das diferenças culturais, verificada em discussões sobre relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, religiosidade, entre outras. Salienta-se que esta temática é muito importante e que pesquisas acadêmicas feitas para esse tema poderão contribuir para que a escola se torne um local mais justo, democrático e inclusivo.

A questão que surge, nesta perspectiva, é como o Estado brasileiro, por meio de legislações educacionais, políticas curriculares e ações afirmativas, têm influenciado na questão do multiculturalismo na formação de professores(as) de Música e como as instituições formadoras abordam tal temática por meio de seus Projetos Político-Pedagógicos? O próximo capítulo buscará justamente verificar tal assunto.

Capítulo 4

ANÁLISE DOCUMENTAL: MULTICULTURALISMO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

4.1 Introdução ao capítulo

A fim de se obter maior aprofundamento na compreensão de como as questões multiculturais perpassam os principais cursos de Licenciatura em Música da cidade do Rio de Janeiro, se faz necessária também uma análise pormenorizada dos documentos oficiais que regem – ou seja, coordenam, orientam, estruturaram e talvez limitam - o que é ensinado nas salas de aula das instituições analisadas.

Dessa forma, pretende-se afirmar que o que acontece de concreto na formação de professores(as) de Música também está relacionado com o conteúdo de documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para o ensino superior de Música no Brasil e nas Licenciaturas em Música do Rio de Janeiro, mas isto não significa que somente o que está expresso na “letra do papel” decide os rumos das licenciaturas, pois cada instituição e cada docente tem grande grau de autonomia em suas decisões. Porém, também não se pode negar que existe certa influência dos documentos oficiais na prática dos(as) docentes das Licenciaturas em Músicas analisadas por esta dissertação.

Portanto, foram analisados documentos oficiais, que podem ser classificados em dois grupos. No primeiro grupo, estão documentos de cunho federal, elaborados por instâncias superiores do governo, que se incubem direta ou indiretamente da Educação nacional. São eles: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDBN/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música.

O segundo grupo de documentos oficiais se refere à documentação elaborada pelas próprias IES, ou seja, Projetos Político-Pedagógicos, matrizes curriculares e ementas de disciplinas

elaboradas pelas coordenações do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU, UFRJ e UNIRIO.

Para chegar a esses objetivos, foi utilizada a metodologia de análise documental, conforme está descrita na metodologia desta dissertação. No que se refere à análise dos PPPs, também foi levado em consideração, sempre que explicitado, o posicionamento musical ou político dos(as) diferentes atores(as) que, direta ou indiretamente, participaram da feitura dos PPPs ou de criação de disciplinas com potenciais multiculturais.

A partir do próximo subtópico, se iniciará a análise dos potenciais multiculturais verificados em documentos oficiais de abrangência nacional, iniciando pelas análises da Constituição Federal e da LDBN vigentes, bem como dos PCN.

4.2 – Multiculturalismo na Constituição de 1988, LDBN/96 e PCN

Como já foi explicitado no capítulo anterior, certos autores concordam que discussões sobre temas de interesse do multiculturalismo estão tão em voga na academia que se constituem como um modismo (CANEN; XAVEIER, 2011; CANDAU, 2008; WALSH, 2012). Isso têm se dado, entre outros aspectos, pela promulgação de diversas leis e políticas curriculares que, na última década, têm inovado ao levar em consideração aspectos como raça, etnia, sexualidade, gênero, idade, religiosidade, entre outras categorias identitárias.

No Brasil, isso não se deu forma diferente. A atual Constituição Nacional, promulgada em 1988, diferentemente de qualquer outra edição anterior, se caracteriza por combater diferentes formas de discriminação, visto que em seu 3º artigo, no subitem IV se tem que

Art. 3 – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, p. 2, 1988)

Quando se lê o Art. 215, na seção da Constituição que disserta sobre o tema da Cultura, encontra-se também que

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais
§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-

brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que tal Constituição reconhece o racismo, o preconceito e a discriminação na sociedade brasileira, pois só se pode defender uma igualdade caso ela não exista, caso contrário, não seria necessário haver qualquer defesa. Porém, mas do que reconhecer o racismo e as discriminações, tal Constituição delega ao Estado o dever de combatê-las, sendo esta uma ação muito promissora, sob o ponto de vista multicultural.

Qual o contexto desse compromisso do Estado com as minorias? No presente trabalho, também serão analisados alguns aspectos relevantes para a compreensão de tais potenciais multiculturais da Constituição Federal de 1988.

Uma análise histórica leva à época que segue à abolição da escravidão e da proclamação da República, quando começou a imperar no pensamento social brasileiro o que Guimarães (2006) denominou como “ideologia da democracia racial”.

Tal ideologia afirmava que no Brasil as diferentes culturas e etnias conviviam de forma harmoniosa, e que o histórico da escravidão teria sido superado. Nessa perspectiva, o negro poderia se inserir na sociedade e ter padrões normais de mobilidade social – equiparados a de pessoas brancas - desde que buscasse por educação e trabalho (GUMARÃES, 2006; DOMINGUES, 2006).

A ideologia da democracia racial teria se sustentado, principalmente, pela falta de legislações específicas que objetivassem segregar o negro do restante da sociedade, ou seja, nunca existiu no Brasil, a partir da República, um “racismo legalizado”. Sobre isso, Guimarães (2006) afirma que as “democracias raciais” na América Latina “tinham seu nódulo central na ausência de barreiras legais ou violentas à mobilidade social dos “homens de cor”, por contraste à segmentação hierárquica herdada da escravidão e do período colonial” (p. 283).

Dessa forma, a sociedade brasileira ganha *status* de “paraíso racial”, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, por ser um país multirracial que não possuía leis restritivas à questão da raça, como as que ocorriam por meio da política de *apherteid* da África do Sul e a política de segregação racial nos Estados Unidos da América, legitimadas pelas leis *Jim Crow* (DOMINGUES, 2006).

Destaca-se que o termo “democracia racial” é corriqueiramente atribuído ao sociólogo Gilberto Freyre, embora ele nunca tenha o utilizado em seus escritos. O que há, na verdade, é a tese de Freyre de que no Brasil o processo de colonização não se deu por meio da segregação e sim por meio da miscigenação, o que teria feito com que o colonizador se igualasse ao negro e ao índio e absorvesse parte de suas culturas. Portanto, na visão de Freyre, as portas para a mobilidade social do negro e do índio no Brasil não estariam fechadas. (IBIDEM).

Porém, nessa questão, o trabalho de Fernandes, intitulado “A integração do negro na sociedade de classes” (2008) se torna um divisor de águas nesta discussão, pois buscou substituir abruptamente o discurso da democracia racial por outro discurso que assumia o caráter racista e discriminatório da nossa história social, por meio de dados que buscavam comprovar o estado de marginalização do negro na sociedade brasileira. Nessa concepção, assume-se concordância com este autor quando este afirma que democracia racial no Brasil era um mito, no sentido de uma ideia que foi propagada, mas que nunca existiu verdadeiramente. (GUIMARÃES, 2006).

Vale ressaltar que Guimarães (IBIDEM), aumentando a compreensão do debate, associa a visão do Brasil como paraíso racial à ideia de democracia, que era estimada no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Nessa perspectiva, tal nomenclatura ganha força e forma com intelectuais do Estado Novo que desejavam inserir o Brasil em uma democracia que se opusesse ao nazi-fascismo. Pretende-se, portanto, assumir concordância com este autor quando ele afirma que “essa mudança no modo de entender “democracia racial” nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural, mas também como “cooperação”, “consentimento” ou “compromisso” político” (GUIMARÃES, 2006, p. 270).

Posteriormente, já em meados da década de 1980, o Brasil entrava em processo de redemocratização. Movimentos sociais, representados principalmente pelo movimento negro, utilizam o “mito da democracia racial” para denunciar o histórico de desigualdade sofrido pelas minorias no Brasil (GUIMARÃES, 2008). E, com o processo democrático já consolidado, surge a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que eram reuniões - abertas para a sociedade civil - que buscavam organizar um debate entre várias entidades para se escrever uma nova Constituição para o Brasil após o período de Ditadura Militar.

Gay e Quintans (2014) destacam o papel do movimento negro e de outros grupos que representam minorias na escrita da Constituição de 1988, afirmando que

Neste contexto, é importante ressaltar que, não fosse a presença e pressão militante desses novos atores antes invisibilizados, como movimentos negro, de luta pela terra, indígenas, sindicatos, mulheres, homossexuais entre outras minorias que se organizaram e levaram suas demandas e propostas às audiências públicas e às subcomissões temáticas da ANC, provavelmente a CF/88 seria ainda mais tímida na proteção dos direitos e na promoção de políticas para os setores excluídos historicamente da construção do Estado Brasileiro, uma vez que a ANC representou antes de tudo uma composição de interesses das diversas classes e de setores político partidários conservadores, incluindo até mesmo constituintes que haviam apoiado a Ditadura Empresarial-Militar (GAY; QUINTANS, 2014, p.20).

Nessa perspectiva, nasce em 5 de outubro, a atual Constituição Federal. Esta é conhecida por ser a Constituição mais democrática da nossa história, por pôr em cheque a ideologia de democracia racial ao comprometer-se a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Ou seja, o texto expresso na Carta Magna reconhece a existência do racismo e sexismo, e propõe igualdade entre raças e sexualidades.

Pretende-se, portanto, afirmar que a refutação ideológica do Brasil como um paraíso racial nasce com Florestan Fernandes na década de 1930, mas, aparentemente, apenas fomenta resultados sólidos com a implementação da Constituição de 1988, conhecida também como a “Constituição Democrática”.

Uma análise do caráter multicultural da Constituição de 1988 por meio da refutação da ideologia democracia racial ajuda a compreender porque no Brasil atual, segundo Canen (2011) a maioria das legislações e trabalhos acadêmicos com potenciais multiculturais recaem sobre a identidade negra.

Ora, há lógica na afirmação de que o movimento negro tem conseguido mais benefícios para si por ter maior poder político e maior capacidade de organização, para assim, exigir do governo os seus direitos. E, admitindo que um dos maiores prejudicados pela falta de democracia racial no Brasil foram os negros e que a refutação da ideologia de “democracia racial” foi um dos basilares que impulsionaram tal movimento social na sua luta, tem-se que o governo buscou atender a essas reivindicações de igualdade racial, mas não fez o mesmo com outras identidades marginalizadas (pelo menos, não com tanta eficiência), o que proporcionou um maior número de legislações específicas voltadas para a identidade negra e, conseqüentemente, um maior número de pesquisas acadêmicas feitas para entender os processos geradores e conseqüenciais da promulgação destas leis.

O caráter democrático da carta magna deve ser interpretado como um movimento de renovação necessário após o histórico de censura e repressão que existiu nos vários anos de vigência da Ditadura Militar (GUIMARÃES, 2006), bem como uma resposta à população brasileira que exigia o processo de redemocratização do Brasil e de verdadeira democracia racial (GAY; QUINTANS, 2014), mas também há autores que argumentam que tal caráter também se deu por uma necessidade que o Estado percebeu em adequar o Brasil à globalização e à nova realidade neoliberal que imperaria no mundo e necessitaria de indivíduos capacitados para viver nessa nova lógica.

Sobre tal influência neoliberal no caráter multicultural da Carta Magna, Guimarães (2006) afirma que o reconhecimento das minorias étnicas na América Latina no processo de redemocratização se deu por pressões internas - ou seja, pressões de movimentos sociais compostos por indivíduos pertencentes por minorias, que cobravam maiores direitos para si - e por pressões externas - ou seja, sobre a necessidade desses países se enquadrarem na ideologia que imperava na ideologia econômica vigente da época, que era, segundo o autor, o neoliberalismo.

No que se refere a esse último ponto, tem-se que multiculturalismo e as políticas de identidade eram práticas ideológicas que estavam disponíveis no mercado internacional de ideias no momento em que as novas democracias latino-americanas escreviam as suas constituições, ou seja, em meados das décadas de 1980 e 1990. Portanto, o “multiculturalismo está para o neoliberalismo assim como a democracia racial esteve para o nacional-desenvolvimentismo (referindo-se à Ditadura Militar)” (p.276).

Dessa forma, o caráter neoliberal do pensamento brasileiro nesta época poderia servir para responder algumas das questões levantadas por Guimarães (2006):

Por que apenas a partir dos 1980 a idéia de “raça” e de “cultura negra” ganha força entre os ativistas e intelectuais que se consideram negros, e não antes, por exemplo nos anos de pós-guerra, quando o prestígio da negritude francesa foi tão forte no Brasil? Por que apenas nos anos de 1990 a idéia de ação afirmativa parece aplicável ao Brasil, quando desde 1925 os ativistas negros se queixam do “preconceito de cor” que aflige toda a comunidade “negra” brasileira? (p. 282)

Nessa perspectiva, a ação de grupos organizados se tornaria vitoriosa nas décadas de 1980 e 1990 por que um discurso multicultural era interessante para as questões econômicas dessa

época, da mesma forma que durante a Ditadura Militar, o discurso da democracia racial era mais interessante.

Nesse sentido, entender o funcionamento da economia auxilia na compreensão das mudanças que ocorrem na Educação a partir do final da década de 1980. Segundo Nogueira (2010), o neoliberalismo é uma nova visitação da estrutura econômica conhecida como liberalismo, que se caracterizava, entre outras coisas, pela adoção de um estado mínimo, ou seja, de intervenção mínima estatal na área da economia, o que favoreceria o livre comércio, com promessa de desenvolvimento econômico por meio da concorrência.

O neoliberalismo tem em comum com o liberalismo a adoção do estado mínimo, a defesa do mercado como regulador da vida social, o favorecimento da iniciativa privada e o encorajamento da competitividade; mas torna-se menos radical do que este primeiro por permitir o intervencionismo do Estado em áreas e questões estratégicas (IBIDEM).

Como se relacionaria, a final de contas, a questão do neoliberalismo e a defesa identitária promovida pelo Estado a fim de atender demandas de grupos como negros e indígenas que ocorreu a partir dos anos 1980? Bem, segundo Kymlicka (2012), estes dois aspectos têm relação intrínseca.

A ideologia social liberal e neoliberal promovem, por meio do que citado autor chama de *políticas multiculturais*⁵³ - ou seja, legislações específicas que buscam garantir o direito de grupos minoritários, como negros e indígenas no Brasil – o aumento da cidadania e do sentimento de pertencimento, e a ampliação do mercado consumidor. Afirma-se que

Claramente, atores do neoliberalismo viram no multiculturalismo alguma coisa útil. Se em um primeiro vislumbre, os neoliberais viram o multiculturalismo como uma patologia dos intervencionistas do Estado de Bem-Estar Social, mas em um sóbrio segundo vislumbre, viram aproximações [entre o multiculturalismo e o neoliberalismo] com as quais poderiam impulsionar o crescimento. Eles viram, resumidamente, o potencial para algo como um “multiculturalismo neoliberal”.

A preocupação primordial dos neoliberais no campo das relações étnico-raciais é em integrar minorias dentro do mercado mundial e com a contribuição que eles podem oferecer à competitividade da economia. Se o liberalismo social discursou fundamentalmente sobre formar cidadãos – sobre a criação de relações de cidadania democrática – o neoliberalismo discursou fundamentalmente sobre criar indivíduos inseridos na dinâmica do mercado e criar uma economia competitiva. (...) Na verdade, no passado, a fixação das minorias às suas línguas e culturas era visto como um obstáculo para a sua participação efetiva do mercado. Mas, a característica definidora do multiculturalismo neoliberal é a crença que as identidades étnicas e suas peculiaridades

⁵³ *Multicultural policies*, no original em inglês.

podem ser favoráveis para criação de pessoas ativas no mercado e, conseqüentemente, que eles podem legitimamente ajudar o Estado neoliberal. E é precisamente o que muitos neoliberais têm acreditado⁵⁴. (p.109)

A defesa identitária torna-se, nesse momento, interessante para a ideologia capitalista, pelo fato de que se começa a ver o *capital social*⁵⁵ das minorias como um aspecto favorável à economia. Kymlicka cita um documento do Banco Mundial que visa reunir propostas para “etnodesenvolvimento” de grupos indígenas no Equador:

Exclusão social, depravação econômica e marginalização política são, às vezes, percebidas como características predominantes de povos indígenas do Equador. Mas, como eles usualmente relembram para estrangeiros, indígenas são também caracterizados por fortes e positivos atributos, particularmente, por seus altos níveis de capital social. Além de sua linguagem e seu próprio senso de identidade étnica, as singularidades de povos indígenas incluem solidariedade e unidade social (refletidas em forte organização social), uma bem definida concentração geográfica e ligações com suas terras ancestrais, rico patrimônio cultural e outros costumes e práticas distintas do restante do Equador⁵⁶. (IDEM)

⁵⁴ No original em inglês: “Clearly, neoliberal actors saw something in multiculturalism that they found useful. If at first glance neoliberals saw multiculturalism as a pathology of the interventionist welfare state, on a sober second glance, they saw certain elective affinities that could be built upon. They saw, in short, the potential for something like “neoliberal multiculturalism”.

The overriding concern of neoliberals in the field of ethnic relations is with integrating minorities into global markets and with the contribution they can make to economic competitiveness. If social liberalism was fundamentally about citizenization – about the creation of relations of democratic citizenship – neoliberalism is fundamentally about creating effective market actors and competitive economies. This need not lead to support for multiculturalism. Indeed, in the past, the attachment of minorities to their languages and cultures was seen as a hindrance to effective market participation. But the defining feature of neoliberal multiculturalism is the belief that ethnic identities and attachments can be assets to market actors and hence that they can legitimately be supported by the neoliberal state. And this is precisely what many neoliberals have come to believe”.

⁵⁵ Segundo Higgins (2005), dispositivos internacionais como o Banco Mundial utilizavam o conceito de capital social para chegar a um conceito “mais seletivo a respeito de onde e como direcionar o rol dos fatores não-econômicos no desempenho econômico” (p. 217). Portanto, neste contexto, capital social pode ser entendido como fatores da vida sociocultural, próprios de certo grupo social, que podem favorecer direta ou indiretamente o crescimento da economia. Kymlicka, por exemplo, cita a relação do imigrante com sua terra natal como um capital social por tal relação favorecer a diminuição de fronteiras e, conseqüentemente, corroborar para o relacionamento entre dois países. É importante ressaltar que Kymlicka também afirma que o multiculturalismo neoliberal é possível porque “a etnicidade é uma fonte de capital social, e capital social possibilita uma efetiva participação no mercado, e governos podem promover essa capital social que corrobora para a melhora no mercado por meio de políticas multiculturais que tratam as minorias como legítimos parceiros” (p. 110). No inglês original: “In short, a neoliberal multiculturalism is possible because ethnicity is a source of social capital, social capital enables effective market participation, and governments can promote this market-enhancing social capital through MCPs that treat minorities as legitimate partners”.

⁵⁶ Texto original no inglês: “Social exclusion, economic deprivation, and political marginalization are sometimes perceived as the predominant characteristic of Ecuador’s indigenous peoples. But as they often remind outsiders, indigenous peoples are also characterized by strong positive attributes, particularly their high levels of social capital. Besides language and their own sense of ethnic identity, the distinctive features of indigenous peoples

Portanto, em uma perspectiva neoliberal, que tem como objetivo aumentar o mercado consumidor, não é mais interessante negar a existência das culturas minoritárias ou tentar impor a estas a assimilação da cultura dominante; mas sim integrar tal cultura ao restante da sociedade, o que proporciona a esses indivíduos sentimento de cidadania e pertencimento. Ora, quando um indivíduo se integra a uma sociedade consumista, a tendência é que ele também passe a consumir e contribuir com a roda do capital.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que ideologias neoliberais, fomentadas por dispositivos internacionais, influenciaram Constituições e legislações de países em desenvolvimento, o que contribuiu para a legalização da defesa de cultura de grupos minoritários, com objetivo de formar mercados de consumidores – aproveitando o capital social desses grupos -, e de controlar o processo de emancipação destes grupos, a fim de que este processo não se dê de uma forma que atrapalhe os interesses do capital.

Autores como Walsh (2012), por exemplo, critica uma visão essencialmente positiva dos potenciais multiculturais presentes nas Constituições latino-americanas, pois, segundo a autora, tal multiculturalismo apenas reforça as diferenças sociais. A supracitada autora chama a atenção que

Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países y introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes -, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes (WALSH, 2012, p.64).

Leher (2005) também contribui com a discussão. Segundo este autor, políticas de cunho neoliberal focalizadas em grupos específicos – e não em toda a sociedade – têm como objetivo principal o alívio – e não eliminação – da pobreza e da insatisfação social. Quando a sociedade não está satisfeita com um assunto específico, o governo, de forma pontualística e limitada, busca atender as demandas solicitadas, pois a desordem social causada por descontentamento pode ser prejudicial à economia.

include solidarity and social unity (reflected in strong social organizations), a well-defined geographical concentration and attachment to ancestral lands, a rich cultural patrimony, and other customs and practices distinct from those of Ecuador's national society".

Na perspectiva apresentada pelos autores acima, o caráter econômico vigente da época teve cabal importância no que se refere ao caráter mais aberto às questões multiculturais na Constituição Nacional de 1988, porém, não se assume total concordância com tais argumentos.

Nota-se que tais autores são da escola marxista, que prioriza a esfera econômica⁵⁷ ao afirmar que as diferenças sociais fomentadas por este geram a luta entre classes. Porém o pensamento multicultural assume o econômico, mas se foca nas questões culturais por crer que a cultura é o elemento que mais tem capacidade para explicar os fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, não se poderia afirmar que a Constituição de 1988 tem potenciais multiculturais apenas por questões econômicas, mas sim que a dinâmica cultural fomentou debates na sociedade civil, que reivindicações de movimentos sociais, incentivadas também pela “desconstrução”⁵⁸ da ideologia da democracia racial. Em suma, os potenciais multiculturais presentes na Constituição de 1988 que possibilitaram a existência de um caráter também multicultural na legislação educacional brasileira, se dão por questões econômicas, sociais e culturais.

Nesse contexto, por meio do caráter democrático da Constituição de 1988, nasceu um novo conjunto de legislações educacionais e políticas curriculares que se comprometem em valorizar a pluriculturalidade brasileira e em respeitar as diferenças culturais. Reforça-se novamente com isso que só se há no Brasil leis e políticas curriculares multiculturais porque a Constituição Nacional de 1988 abriu espaço para tal.

Dessa forma, em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como objetivo correlacionar a Educação brasileira com o substrato jurídico constitucional positivo instaurado pela Constituição Federal de 1988 (SAPIO, 2010), ou seja,

⁵⁷ Vale ressaltar que existem autores que argumentam que não é correto afirmar que a cultura tem papel secundário e os elementos econômicos papel primário no pensamento marxista, visto que a ideia da divisão base vs superestrutura como um aspecto “real” já teria sido refutada sob o argumento de ser uma incompreensão da base do pensamento de Marx. Em suma, se processo e produto é o que compõe a cultura, o econômico é, consequentemente, inerente a ela. Mais informações sobre tal discussão podem ser obtidas em MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. Porém, ressalta-se que por essa dissertação se embasar, entre outras coisas, nos estudos de Stuart Hall, que reconhece a divisão entre base e superestrutura, tal visão não será considerada, a fim de se evitar incongruências teóricas.

⁵⁸ O vocábulo “desconstrução” foi apresentado entre aspas porque não se pretende afirmar que, hoje em dia, a sociedade civil e seus representantes, de forma geral, reconheçam que existem diferenças nas oportunidades oferecidas para pessoas de diferentes raças, gêneros ou sexualidades.

toda a Educação nacional na atualidade está diretamente relacionada ao texto da Constituição de 1988, visto que a LDBN/1996 é um braço direto da Carta Magna.

Tal LDBN/1996 também apresenta alguns trechos que demonstram uma preocupação do Estado com as questões multiculturais, principalmente no Artigo 3º, que apresenta, entre outras coisas, o que segue:

- [...]
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- (...)
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- (...)
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- (...)
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

É notório também que na LDBN/96 há espaço também para o para a cultura local. É sugerido no Art. 26º da LDB que, na Educação, haja a preocupação de valorizar o saber do educando ou a cultura da localidade onde ele vive.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, e em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, p.10, 1996)

Pode-se dizer também, a Constituição Federal vigente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por favorecerem a igualdade entre etnias, porém sem levar em conta as relações de poder e a luta que existem entre elas, se incluem na vertente humanista do multiculturalismo, por celebrar as diferenças culturais, mas sem questionar as relações de poder e os processos geradores de desigualdade.

Posteriormente e principalmente pelos esforços de movimentos sociais, a LDBN/96 teve o seu 26º artigo modificado pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.465/2008, que estabeleceram como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, constituindo, de certa forma, uma maneira da sociedade brasileira assumir, primeiramente, a desigualdade entre as etnias e a subvalorização da cultura não-branca vigente no Brasil e de buscar, por meio da

Educação, uma forma de diminuir essas diferenças e de modificar o pensamento brasileiro, que era – e continua sendo - essencialmente racista, discriminador e excludente. Nessa perspectiva, a Educação Artística – onde pode estar inclusa a Música – juntamente com as disciplinas de Literatura e História, são instituídas como disciplinas nas quais, especialmente, tais conteúdos deveriam ser ministrados.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, correm sérios riscos de cair nesta abordagem folclórica e superficial. O texto da lei simplesmente sanciona tal ensino, mas é necessário que a prática docente não se restrinja a somente mostrar que o negro e o índio estão presentes na nossa história, mas também analisar criticamente essa história, correlacionando esta à situação que estes vivem atualmente no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-8 (BRASIL, 1997) também se caracterizam por empenhar esforços no que se refere à valorização das diferenças culturais, ao combater às discriminações e à promoção da ética no ambiente escolar. Eles retomam as discussões sobre os problemas advindos dos choques entre culturas de forma mais abrangente e direta, colocando a pluralidade cultural como um tema transversal - ou seja, um aspecto que por sua relevância, deveria ser discutido em todas as disciplinas escolares (BRASIL, 1997, p.121) -, e argumentando que a unidade nacional deveria se dar justamente pela valorização da diferenciação cultural existente na nossa sociedade (p.122).

Nos PCN, a Arte é vista como uma forma de levar o educando a conhecer a pluralidade cultural e respeitá-la de forma natural e prazerosa, através do fazer, apreciar e contextualizar. Isso é explícito na seguinte citação:

O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. Na sala de aula inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião. (BRASIL, 1998, p.41)

A Arte, dessa forma, é visto como um caminho mais tênue e brando que pode levar crianças e adolescente a discutirem questões tão pesadas e complexas, como racismo, preconceito e discriminações. O(A) educador(a), ao levar as crianças a refletirem que as diversas manifestações artísticas tem o mesmo valor, preconceitos podem ser quebrados e as diferenças por sua vez, diminuídas. Sem dúvida, esse não é o objetivo principal da Arte em geral nem na Música em

suas especificidades, porém, por meio de um ambiente amistoso e cordial gerado pelas Artes, poder-se-á contribuir para a modificação da ideologia brasileira, que ainda continua repleta de preconceitos e discriminações.

As aulas, dessa forma, deveriam ser um espaço de discussão, leve e moderada, em um ambiente calmo e sem brigas; porém, seriam sem dúvida, um ambiente de discussão e reflexão, sobre as questões culturais e os diversos preconceitos que existem na ideologia brasileira.

Ou seja, o educando deve, através do aprendizado das diversas formas de manifestação artística, não só conhecer, mas também respeitar e valorizar como patrimônio histórico, todas as outras culturas. E também, refletir sobre preconceitos que lidamos durante nosso cotidiano, como o machismo, a homofobia, o racismo, o preconceito contra o nordestino, entre outros, além de refletir também porque certos grupos mantêm uma hegemonia cultural e exercem opressão sobre outros grupos.

No que se refere aos conteúdos específicos de Música, os PCN apresentam caráter bastante contemporâneo, propondo metodologias atuais do ensino de Música e, nessa perspectiva, podem ser encontrados potenciais multiculturais quando, por exemplo, o texto disserta que, entre outros, os objetivos da Música no Ensino Fundamental devem ser “[i]nterpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais (...), “[c]onhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores”, “[v]alorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região e “[d]iscutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. (BRASIL, 1998, p. 81)

Pode-se dizer que, pelo seu caráter que busca problematizar as relações culturais e sociais no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais se inserem em uma perspectiva crítica do multiculturalismo. Esse texto contribuiu bastante para as discussões sobre as diferenças entre as identidades culturais, por primeiramente não negar a história racista e discriminatória da sociedade brasileira, por assumir os conflitos culturais e por não apenas sugerir a simples

inserção de conhecimentos advindos das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira no currículo escolar, mas por também recomendar que estes assuntos sejam tratados na sala de aula de forma crítica, por meio de discussões, que revelarão a lógica por detrás do racismo, do preconceito e da exclusão. Porém, argumenta-se que o texto parece afirmar que existe uma grande separação entre culturas, pois pouco é dito sobre hibridismo cultural e sobre trocas positivas entre diferentes.

No que tange à formação de professores(as) de Música, as principais políticas curriculares no Brasil são as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2002, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ensejadas pela promulgação da Lei 10.639/2003, mostram claramente uma preocupação com temas como desigualdade, marginalização e o preconceito contra negros e indígenas, porém, o texto se estrutura de tal forma que desconsidera a dialética entre a cultura branca e a negra/indígena, desconsiderando assim “hibridizações e movimentos de construção e reconstrução identitárias”. (CANEN, 2011, p. 257).

Canen e Xavier (2005), ao analisar as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, promulgadas em 2002, ressaltou que estas reforçam o papel do professor como o profissional que deve cuidar da aprendizagem do alunado, respeitando suas peculiaridades pessoais, sociais e culturais; porém, chegaram à conclusão de que esta política aborda as diferenças culturais como aspectos que fogem à “normalidade cognitiva” do alunado; ou como algo exótico, “diferente”, o que poderia até ser usado pelo(a) professor(a) na sala de aula, caso este(a) queira.

Porém, em 2015, durante a feitura da dissertação, foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2015), que se contrapõem ao documento de 2002 por levar bastante em consideração o tema das diferenças. Em vários trechos, por exemplo, no Artigo 14, inciso segundo, que estabelece que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Apesar deste avanço, deve-se ressaltar novamente que estas diretrizes foram promulgadas na metade de 2015, logo os PPPs analisados por esta dissertação ainda estão de acordo com as antigas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

O curso de Licenciatura em Música, como é também uma graduação em Música, deve estar amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. Tal documento, em seu Artigo nº 4, orienta a formação de profissionais que possam “I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática”; (BRASIL, 2004, p. 2, grifo meu).

Concluindo, as políticas curriculares que embasam as Licenciaturas em Música – bem como a maioria das políticas curriculares da área da Educação –, de certa forma, mostram-se sensíveis à pluralidade cultural – não por bondade, filantropia ou assistencialismo, mas sim por consequência de pressões de movimentos sociais e pelo fato da nova ordem econômica mundial demandar tal atitude.

Nessa perspectiva, tem-se que muitas políticas curriculares que regem a Educação no Brasil se focam em grupos específicos que detém mais poder político do que outros grupos, que acabam por ficar sem ou com menos auxílio e amparo que necessitam. Em síntese: ao priorizar certos grupos, tais legislações se eximem da “Educação para todos”, o que enfraquece, de certa forma, a inclusão escolar.

Portanto, mesmo legislações educacionais e políticas curriculares com potenciais multiculturais e inclusivos podem mascarar ou aumentar a exclusão de certos grupos sociais. Fazem-se necessárias novas legislações que incluam em seus textos benefícios para outros grupos ou reflexões sobre como incluir um número maior de grupos socioculturais nas salas de aula com as legislações já existentes.

Mas, não se pretende somente criticar as legislações apresentadas nesta dissertação, pois o fato de existirem atualmente leis que buscam a inclusão de grupos socioculturais historicamente marginalizados e oprimidos no cotidiano escolar, já se constitui um avanço na história da Educação brasileira.

4.3 - Potenciais multiculturais nas matrizes curriculares e ementas de Licenciaturas em Música

Nesse subtópico, estarão expressos os resultados da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Música das instituições abordadas por esse trabalho. Destaca-se a importância deste tipo de análise, pelo fato de que o PPP se constitui como o “documento de identidade” de determinada instituição ou curso, visto que as ideias contidas neste documento direcionam, orientam e embasam (ou, pelo menos, deveriam direcionar, orientar e embasar) o trabalho de determinada instituição ou curso (CANEN; SANTOS, 2009). Portanto, em uma pesquisa que busca verificar como as questões multiculturais perpassam a formação do(a) professor(a) de Música que se forma na cidade do Rio de Janeiro, uma análise dos potenciais multiculturais presentes nos PPPs das instituições tomadas como objeto de pesquisa se constitui em um aspecto deveras relevante.

Pode-se dizer de forma geral, que os PPPs analisados não apresentam diretamente uma preocupação clara e direta sobre a formação de professores(as) de Música para as diferenças culturais, visto que os textos apresentam alguns somente relances discretos de uma distante preocupação com as questões de interesse do multiculturalismo; porém tais potenciais multiculturais, mesmo que latentes, não podem ser ignorados.

No próximo subtópico, tem-se a análise do PPP do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU.

4.3.1 - PPP do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU

Dos PPPs analisados, apenas o do CBM-CEU não estava disponível *on-line*, e, por conta disto, sua aquisição se deu diretamente na secretaria da instituição, localizada à Av. Graça Aranha, nº 57, 7º andar, Rio de Janeiro – RJ.

Na escrita do PPP, aparecem como basilares algumas legislações, que são a Lei 11.769/2008, que alterou a LDBN/1996, promulgando a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica; e o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) 1/2002 e 2/2002, que altera a carga horária do Estágio Supervisionado. Mesmo sem dissertar diretamente, o PPP parece também estar embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, visto que na grade curricular desta instituição aparecem disciplinas com nomes idênticos aos propostos nas diretrizes citadas, e isto não parece ser coincidência. A presença na grade da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena parece ser também uma forma da instituição atender as demandas trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mesmo que isto não esteja explicitado⁵⁹.

Portanto, tem-se um texto que se preocupa em atender às Leis 11.769/2008, 10.639/2003 e 11.645/2008, ao CNE 1/2002 e 2/2002 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Música. Lembra-se que tais legislações, ou seja, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Música possuem potenciais multiculturais, por valorizarem a cultura negra, indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e por sugerir uma intervenção na sociedade a partir das suas características culturais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Música), o que deixa implícito a valorização das culturas locais. Esse embasamento em tais legislações, portanto, faz com que os potenciais multiculturais do PPP do CBM-CEU se foquem justamente, nessas questões: Relações étnico-raciais e valorização das culturas brasileiras.

Chama a atenção o fato de o texto, por duas vezes, apresentar a ideia do ensino conservatorial e se opor a este por meio de uma “formação profissional baseada em uma cultura humanística” e por apresentar a figura da professora Liddy Chiaffarelli Mignone, que é conhecida por seu trabalho no CBM-CEU e por sua preocupação em ensinar músicas para as crianças de forma lúdica, a partir dos pressupostos da Psicologia da Aprendizagem⁶⁰.

⁵⁹ Tal disciplina será mais bem discutida no capítulo VI desta dissertação.

⁶⁰ Alguns educadores musicais, como Jacques Dalcroze, Antonio Leal de Sá Pereira e Liddy Mignone são conhecidos por terem criados “métodos ativos de Educação Musical”, ou seja, metodologias para o ensino de Música que levam em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, e que estimulem essa a aprender Música ativamente, por meio do corpo e movimento (PAZ, 2000; FONTERRADA, 2005).

Ambas estas questões foram objeto de análise de Santiago e Monti (2014). Primeiramente, os autores afirmam que o ensino conservatorial e a Educação Musical multicultural são teorias opostas, visto que o ensino conservatorial se foca na tradição musical europeia de música de concerto, enquanto o ensino multicultural abre espaço para outras musicalidades. Nessa concepção, uma oposição – por mais que seja indireta – ao ensino conservatorial é positiva para o multiculturalismo.

No que se refere aos métodos ativos, que incluem o de Liddy Mignone, Santiago e Monti (IBIDEM) expressam, ao mesmo tempo, entusiasmo e cautela. O entusiasmo se dá porque o ensino ativo e lúdico de Música é, sem sombra de dúvidas, muito importante para o aprendizado das crianças, visto que teóricos construtivistas como Jean Piaget e Édouard Claparède possuem uma gama imensa de produções que buscam comprovar a importância do lúdico na aprendizagem. Porém, os autores concebem que métodos que se voltam somente para as questões psicológicas da aprendizagem tendem a minimizar a importância de um ensino culturalmente direcionado. Nessa perspectiva, métodos de educadores(as) musicais influenciados(as) pelo construtivismo, como Liddy Mignone, pouco dissertam sobre questões relativas às diferenças culturais do alunado.

Porém, o PPP do CBM-CEU expressa preocupação com a dimensão cultural da Música. Sobre esta questão, tem-se que

Por outro lado, o docente de música licenciado sem uma formação sólida no conhecimento da música em seus aspectos estrutural, cultural e performático tende a atuar com superficialidade, sem conseguir atingir os objetivos desejáveis no desenvolvimento musical do aluno (p.1)

Tem-se, portanto, nesta citação, um reconhecimento da importância do conhecimento do aspecto cultural da Música para a formação do(a) professor(a), mas, aparentemente, não há uma preocupação com o aspecto cultural do(a) estudante – seja este o(a) estudante do curso de Licenciatura em Música ou pelo(a) estudante da escola básica que será atendido(a) por este professor(a) em formação no CBM-CEU.

Mas, o perfil do educando da Educação Básica aparece em outro trecho, que afirma que “(...) o curso de Licenciatura em Música do CBM-CeU vem preparando, nestes últimos anos, seus alunos como estagiários para perceberem a realidade sociocultural da população [sic] infato

juvenil que está em formação na cidade” (p. 5). Porém, o emprego do verbo “perceber” utilizado na citação, não necessariamente enfatiza uma formação crítica que possibilite que o licenciando em Música atue positivamente com este e nesta realidade sociocultural. Ora, apenas ter a capacidade de perceber não é suficiente para saber como intervir positivamente.

A análise da matriz curricular do curso do CBM-CEU apontou a existência de disciplinas com potenciais multiculturais, a saber: Cultura Popular Brasileira, História da Cultura Afro-Brasileira e Indígenas (que, por vezes, aparece apenas como História da Cultura Afro-Brasileira no PPP) e História da Música Popular Brasileira. Vale ressaltar que o CBM-CEU não oferece quaisquer disciplinas optativas, logo, todas essas disciplinas são obrigatórias para todos os(as) discentes da Licenciatura em Música.

A disciplina de Cultura Popular Brasileira foi classificada como detentora de potenciais multiculturais pelo fato de que autores(as), como Penna (2005, 2006, 2012), Santiago e Monti (2014) e Lazzarin (2006, 2008) expressam a necessidade da Educação Musical valorizar a cultura “popular”. Isso se dá pelo fato de que, muitas vezes, a academia de Música, hierarquiza a cultura “erudita” e a “popular”, o que faz com que a cultura “popular” e, conseqüentemente, as músicas “populares”, tenham menos espaço no cotidiano das atividades dos cursos de Música (LUEDY, 2009). Nessa perspectiva, discussões sobre a importância da valorização da cultura “popular” e a feitura de discussões sobre a hierarquização cultural e suas conseqüências na sociedade e nas salas de aula se constitui em um passo de grande importância para a um ensino multicultural.

Tais questões ficam ainda mais evidentes na leitura da ementa desta disciplina:

O campo de estudos das culturas populares: perspectivas da Antropologia, da Sociologia, e da História. Os conceitos de cultura e popular. O paradigma romântico e sua desconstrução contemporaneidade. Cultura popular e folclore: conceitos e implicações. Visão crítica acerca das oposições clássicas a partir das quais são definidas as culturas populares: tradição/modernidade, culto/popular e hegemônico/subalterno. Pluralidade das culturas populares. Cultura popular como campo de conflitos sociais, culturais e de poder. O nacionalismo musical brasileiro e suas relações com o folclore. (p. 19)

Tem-se, pelo menos teoricamente, uma disciplina voltada para discussões críticas sobre as relações de poder estabelecidas entre a cultura “popular” e a cultura “erudita” na sociedade. Observa-se a preocupação de se tratar dos vários conceitos associados à cultura “popular” – ou seja, um conhecimento tradicional, algo que se opõe à erudição ou algo que detém menor grau

em uma hierarquia cultural -, bem como um campo de tensões, passível a conflitos sociais, culturais e políticos.

Tal ideologia que parecer estruturar, pelo menos teoricamente, a disciplina em questão, por negar a “harmonia entre as culturas” e expor os choques e entrechoques culturais, pode ser classificada como multicultural crítica, pois, segundo Silva (2009) e Canen (2007), tal abordagem multicultural se caracteriza, entre outras coisas, justamente por negar a harmonia entre as diferentes culturas que convivem no mesmo espaço social e por denunciar hegemonias e hierarquizações culturais⁶¹.

A disciplina de História da Música Popular Brasileira, oferecida em dois semestres, foi classificada como uma disciplina detentora de potenciais multiculturais por também abordar questão da cultura “popular”, mas também por tentar mostrar a contribuição de diferentes grupos culturais na formação da Música Popular Brasileira. Vale ressaltar que tal disciplina também é oferecida, em regime optativo, na UFRJ e na UNIRIO.

Seguem as ementas de Música Popular Brasileira I e II, respectivamente:

⁶¹ Porém, ressalta-se a existência de um relato de um professor do CBM-CEU (que não é professor da disciplina de Cultura Popular Brasileira) sobre a disciplina em questão. Durante a aplicação do questionário (cujas respostas serão analisadas no próximo capítulo) para os estudantes de Licenciatura em Música desta instituição, foi explicitado ao professor que a pesquisa objetiva, entre outras coisas, saber como os licenciados estão sendo formados para trabalharem com as e nas diferenças culturais presente nas salas de aula da Educação Básica. O professor então disse o que segue: “Já vou te adiantando o resultado: Muito mal. Aqui eles estão sendo muito mal formados, porque aqui não tem a disciplina de Antropologia, que é a que dá a base para as discussões sobre cultura”. Foi perguntado sobre a disciplina de Cultura Popular Brasileira, se esta não dá base para discussões críticas sobre a cultura, que, segundo ele, seriam necessárias para a formação do professor, e ele afirmou: “Tenho alunos que já fizeram essa disciplina. Eles veem a cultura como algo regionalista, tipo “lá no nordeste tem o frevo, no sul tem o fandango”, mas não entendem a dimensão crítica. Graças a Deus, agora eles são obrigados a oferecerem a disciplina de Antropologia Cultural”, referindo-se ao fato desta disciplina ter passado a fazer parte da grade para os ingressantes a partir de 2015. Se o relato desse professor for verídico em sua totalidade, tem-se um foco regionalista e folclorista da ministração da disciplina, e tal foco aparece implicitamente em sua ementa, que aponta por duas vezes o estudo sobre folclore ou sobre suas interseções. Um foco grande na questão do folclore pode fazer com que a disciplina caia em uma espécie de folclorismo – ou seja, em tratar as culturas de forma exótica, como se as diferenças culturais só pudessem ser observadas em sociedades distantes - assim como foi alertado por Penna (2005, 2012). A questão do folclore é, para a teoria do multiculturalismo, algo muito complexo de se tratar, visto que o folclore pode ser interpretado como um verdadeiro tesouro de uma nação, e não se pode ignorar tal cultura, mas, ao mesmo tempo, o folclore é muitas vezes – inclusive nas universidades de Música – utilizado como um substituto da cultura “popular”. Ou seja, em muitos currículos, impera a música “erudita” e quando há maior necessidade de um repertório mais próximo da vivência dos alunos, se utilizam músicas folclóricas. De um ponto de vista onde é necessária a utilização de músicas “populares” e midiáticas, a fim de que a cultura – no sentido de modos de viver a vida - do educando também se faça presente no currículo escolar, a utilização do folclore como “substituto da cultura popular” pode, sob o ponto de vista do multiculturalismo, ser problemática. Um relato como este deve ser levado em consideração, mas não se pretende afirmar que, realmente, as aulas de Cultura Popular Brasileira, ministradas para as turmas de formandos de 2015.2 e 2016.1 tinham tal caráter regionalista e folclorista.

I - Estudo da produção musical popular no Brasil, dentro do enfoque [sic] a história social. Estática e música; música popular, monofonia, polifonia e homofonia; panorama da música popular; música erudita, popular e folclórica; influência indígena e africana na música do Brasil.

II – Estudo da produção musical popular no Brasil, dentro do enfoque [sic] a história social. Música e indivíduo; música e mercado; modinha e canção brasileira; música popular no Brasil e nos Estados Unidos; música popular urbana; século XX: principais movimentos; a questão mercadológica; música e cinema; música política; indústria cultural. (p. 23 e 30)

Nessa perspectiva, pode-se classificar a disciplina, pelo fato dela buscar mostrar a contribuição de diferentes grupos para a formação da Música Popular Brasileira, porém sem muito enfoque crítico (como as ementas parecem sugerir), dentro da abordagem do multiculturalismo folclórico.

Um ponto importante no debate do multiculturalismo na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música é a questão do mercado da indústria cultural, citado nas ementas. Trabalhos recentes, como os de Migon (2015) e Migon e Nogueira (2015) são importantes para pensarmos como a indústria cultural se relaciona com o multiculturalismo na Educação Musical.

Segundo as autoras, existem fortes pressões exercidas pela indústria cultural, embasada na ideologia do capitalismo monopolista, que propaga por meio de meios de comunicação um repertório massificado – ou seja, músicas “não sérias”, que servem apenas para entretenimento - com motivos puramente econômicos e que não se interessam com a formação do indivíduo. Nessa concepção, o multiculturalismo crítico – defendido pelas autoras - na Educação Musical por meio da prática de apreciação musical, abriria os ouvidos dos(as) estudantes para outras manifestações artísticas que possibilitariam uma ampliação dos horizontes musicais e uma “libertação” do repertório massificado.

Sem dúvidas, existe relação entre as atividades da indústria de massa e a teoria do multiculturalismo, mas assumir que a Educação Musical multicultural se opõe às atividades da cultura de massa, é o mesmo que assumir a hierarquização cultural – ou seja, que existem culturas essencialmente superiores a outras – e eleger certas musicalidades como corretas e outra como vilãs. Ora, isso não são justamente os alicerces de uma Educação monocultural?

Nessa perspectiva, vale mais levantar reflexões críticas com o alunado sobre os motivos pelos quais certas músicas, estilos musicais ou artistas são mais famosos do que outros do que

simplesmente rotular certas músicas como erradas ou indignas. Voltando às reflexões sobre a disciplina de Música Popular Brasileira, essa terá potenciais multiculturais críticos se levantar tais reflexões com os estudantes.

Outra disciplina com potenciais multiculturais na matriz curricular do CBM-CEU é a disciplina de História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa disciplina, claramente, tem a intenção de atender às leis 11.645/2008 e 10.639/2003, porém só foi criada no segundo semestre de 2011.

Antigamente, a disciplina de Cultura Popular Brasileira era ministrada em dois períodos, mas em 2012, o CBM-CEU contratou para ministrar tal disciplina um professor que é também pesquisador da área das relações étnico-raciais. Após a entrada deste professor, a disciplina de Cultura Popular Brasileira ficou sendo oferecida somente no primeiro semestre e o segundo foi ocupada pela “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Porém, muitas vezes no decorrer do PPP, a disciplina em questão é tratada somente como “História da Cultura Afro-Brasileira”, o que parece demonstrar certo desequilíbrio entre conteúdos relativos à cultura negra e a indígena.

A ementa da disciplina é esta que segue:

Estudo do campo das culturas populares com ênfase na contribuição afro-brasileira e indígena à cultura brasileira e as relações que esses contingentes estabeleceram com os poderes constituídos nos períodos coloniais e republicanos. A perspectiva teórica adotada nesses estudos contemplará não só as dimensões conflitivas entre os referidos contingentes e os poderes constituídos, mas também a dimensão de negociação, principalmente no que diz respeito aos contingentes afro-brasileiros. O conceito operacional de cultura aqui adotado refere-se ao conjunto de processos sociais de produção, circulação, e consumo da significação da vida social (p. 27).

Portanto, tem-se uma ementa com fortes características de um posicionamento multicultural crítico, por visar tanto a análise das dimensões conflitivas e de negociação entre as diferentes culturas.

Porém, os fatos de que o PPP, por vezes, denomina a disciplina como “História da Cultura Afro-brasileira” e que a própria ementa sugere um enfoque maior na figura da identidade negra pode ser questionado. Tal desequilíbrio se dá porque o professor contratado é pesquisador da área das relações étnico-raciais – e, conseqüentemente, domina melhor a temática negra ou porque, no Rio de Janeiro, a cultura negra está bem mais presente na cidade do que a cultura indígena? Tais questões foram respondidas no capítulo sexto desta dissertação.

Desse modo, as questões multiculturais perpassam o PPP do CBM-CEU e vê-se uma preocupação (ou enfoque) maior na questão da cultura “popular” e da cultura negra. Porém, não se pode ignorar que no CBM-CEU existe, em comparação com a UFRJ e UNIRIO, uma falta de algumas disciplinas que, direta ou indiretamente, podem tratar das questões multiculturais, como Sociologia da Educação (por, entre outras coisas, abordar questões sobre desigualdades nas oportunidades escolares), Teorias do Currículo (por, entre outras coisas, questionar a questão cultural que embasa como e porque o conhecimento curricular foi legitimado como “merecedor” de ser ensinado) entre outras.

A ausência dessas disciplinas e suas possíveis consequências na formação do(a) professor(a) de Música do CBM-CEU serão mais bem discutidas e problematizadas no próximo capítulo, que visa analisar as narrativas dos discentes.

4.3.2 - PPP do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música analisado por esta dissertação foi terminado em 2006 (UNIRIO, 2006), e que está disponível em www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf.

Vale ressaltar a presença do professor Dr. Luiz Otávio Rendeiro Corrêa Braga, professor Dr. Luiz Ricardo da Cunha Ventura (*in memoriam*), chamado de Ricardo Ventura no documento em questão, e da Dra. Regina Márcia Simões Santos⁶² na feitura deste PPP, sob as funções de presidente, professor-membro e relatora, respectivamente.

O professor Dr. Luiz Otávio Rendeiro Corrêa Braga atua na área da docência e pesquisa em Música Popular, e é professor das disciplinas de Violão Popular⁶³ e Música e Indústria Cultural. O professor Dr. Luiz Ricardo da Cunha Ventura também era músico “popular” e professor de Violão Popular.

Já a professora Dra. Regina Márcia Simões dos Santos é uma das mais prestigiadas pesquisadoras da área de Educação Musical do Rio de Janeiro e do Brasil, e, em obra recente

⁶² Os outros professores que participaram da escrita deste PPP foram Avelino Romero Simões Pereira (História da Música Erudita), Luiz Carlos Justi (oboé) e Roberto Gnattali (Composição Erudita), além de Pedro Mendes de Araújo (representante do corpo discente).

⁶³ Vale ressaltar que algumas faculdades de Música oferecem a disciplina de Violão Erudito (voltado para peças “eruditas”) e Violão Popular (voltado, principalmente, para o estudo da Música Popular Brasileira).

(SANTOS ET AL., 2012), a citada professora afirma que o período histórico conhecido como Modernidade se caracterizava pela racionalidade (em oposição ao pensamento da Idade Média, que se baseava na religiosidade), e por isso, buscava compreender o universo e as sociedades por meio da classificação, da ordenação e da unificação. A autora chama a atenção para a existência de “ecos” dessa ciência moderna na educação contemporânea, que ocorrem quando a escola, a fim de ordenar o processo educacional, transmite um “tratamento unificador, homogeneizante e universalizante à transmissão dos saberes escolares” (p. 236), e uma forma de se evitar tais “ecos da modernidade”, denunciados pela autora, é a utilização de um pensamento multicultural.

Nessa perspectiva, tem-se, na feitura deste PPP, atores claramente envolvidos na defesa da Música “Popular” e do ensino multicultural e pretende-se argumentar que, possivelmente, tal composição tem influência na ênfase ao ensino da Música “popular”.

Não se pode ignorar as citações que o documento faz às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior⁶⁴ e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música.

O potencial multicultural presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música é citado quando o documento disserta sobre a necessidade do licenciando adquirir “competências para intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática” (p. 13).

Embora haja potenciais multiculturais nas LDBN/96, nenhuma das citações diretas deste PPP à esta legislação trataram de algum assunto de interesse do multiculturalismo. Tais legislações são citadas para justificar a tendência do PPP em “aproximar”, por meio de uma grade curricular mais flexível, o curso de Licenciatura e os cursos de Bacharelado em Música (p. 3), o que proporcionaria a formação de um profissional com dupla função, apto a ser músico e professor(a) (p. 4); e na explicitação da necessidade de proceder uma reformulação curricular, tendo em vista as mudanças de cunho social e econômico que ocorreram na virada do milênio:

Desde 1996, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/06, a comunidade acadêmica do Instituto Villa-Lobos-IVL tem empreendido iniciativas no sentido de repensar seu currículo, tendo em vista os desafios postos pela nova ordem social, cultural, política e econômica do país e também a

⁶⁴ Não foi encontrado nenhum potencial multicultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

possibilidade de interagir e interferir no processo decisório levado a efeito nas instâncias técnico-políticas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (p. 5)

Seriam necessárias mais informações para se saber ao certo o que, exatamente, o documento se refere quando disserta sobre a “nova ordem social, cultural e econômica do país”. Porém, aparentemente, tal termo se refira ao “recente” processo de democracia que substituiu o período da Ditadura Militar. Pretende-se afirmar isso por meio da citação abaixo:

A tônica da reforma do sistema educacional brasileiro tem sido a adoção de outra concepção de aprendizagem, centrada na construção da autonomia intelectual dos estudantes como finalidade compatível com a nova ordem democrática do país e com as transformações sócio-econômicas e culturais da sociedade atual; de outra concepção curricular, apoiada na flexibilização, contextualização e interdisciplinaridade como princípios ordenadores de um currículo mais afinado com as mesmas transformações; e de outra concepção do processo de trabalho nas escolas, caracterizada pela convocação a uma maior participação coletiva nas tomadas de decisão e elaboração de seu projeto pedagógico (p. 5)

Portanto, a ideia trazida pelo documento parece argumentar que um currículo centrado na autonomia intelectual do(a) estudante é compatível com a nova ordem democrática do Estado brasileiro e tal autonomia é expressa no currículo por meio 1) da criação de novas disciplinas e revisão das antigas; 2) da criação pioneiríssima da disciplina de “Processos de Musicalização”, caracterizada por um

“uma concepção flexível, sem a rigidez de pré-requisitos e sequenciamento obrigatório de conteúdos e mediante a proposição de uma ementa ampla e básica, que assegura a possibilidade de serem desenvolvidas, a cada período letivo, diferentes temáticas, permanentemente atualizadas, a fim de atender às demandas por novas abordagens, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes” (p. 6);

e 3) de articulações do curso de Licenciatura em Música com o curso de bacharelado em Música Popular Brasileira.

Dos pontos citados no parágrafo acima, o que mais chama a atenção em uma análise multicultural, é, sem dúvida, a preocupação de concatenar conhecimentos provenientes da Música Popular Brasileira na Licenciatura em Música. Essa prática é positiva, pois pode-se dizer que, dentro da academia de Música, a música “popular” é, muitas vezes, um tipo de conhecimento estereotipado e evitado, embora esteja havendo aberturas para tal tipo de musicalidade (LUEDY, 2009).

Partindo do pressuposto de que a maioria dos(as) estudantes das Escolas Básicas preferem gêneros “populares” a gêneros “eruditos”⁶⁵, o fato dos(as) estudantes das Licenciaturas em Música terem contato com esta primeira de musicalidade citada, favorece para que eles(as) possam também trabalhar com tal musicalidade nas salas de aula, o que pode corroborar, pelo menos em uma etapa inicial, para um processo multicultural de ensinoaprendizagem de Música.

Porém, surgem questões: O que é, exatamente, música “popular”? Seria toda música que não é “clássica”, “erudita”? Essas indagações são importantes, pois não necessariamente tudo aquilo que é convencionado como “popular” nos PPPs aqui analisados abrange a totalidade de manifestações musicais “populares” existentes, ou seja, parece existir uma “seleção do popular” que pode “vir a se tornar “erudito””.

Isso é dito com base no fato de que certos estilos musicais, tidos como “populares”, como o choro, a bossa-nova, o *jazz* e o *blues*, com o passar do tempo, têm entrado na academia e, por terem ganhado *status* acadêmico, têm passado a também ser reconhecidos como gêneros elitizados, conforme argumentado em Santiago e Ivenicki (2015b), o que corrobora com dúvidas se certos gêneros “populares” realmente o são, ou se são “eruditos”.

De acordo com o ementário da UNIRIO, as disciplinas de Música Popular Brasileira se focam em gêneros musicais como o samba, o choro e a bossa nova. Nessa eleição de gêneros populares “merecedores” de entrar no repertório das universidades, ficam de fora gêneros “populares” tais como o *funk*, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo etc. Tem-se, assim, músicas “populares” valorizadas e subvalorizadas, o que demonstra que a hierarquização musical não é um fenômeno uno (ou seja, nega-se que a única hierarquização existente na música “erudita” se dá entre o binarismo “erudito” e “popular”), mas que também ocorre em diferentes tipos de universos musicais.

No que se refere aos debates trazidos pelo multiculturalismo na Educação Musical, a problemática por detrás dessa seleção se dá por que esta parece deixar de fora justamente os gêneros musicais preferidos pelos(as) estudantes da Educação Básica. Dessa forma, o(a) professor(a) em formação poderá se sentir menos preparado para trabalhar com esses gêneros nas

⁶⁵ Essa informação pode ser também corroborada pelo levantamento de preferências musicais de estudantes da Educação Básica feito por Migon (2015, p. 92). É importante ressaltar que nenhum gênero “erudito” foi eleito pelas crianças como gênero musical preferido.

salas de aula, o que, por conseguinte, poderá influenciar questões importantes no processo de aprendizagem, como motivação e representação. Porém, não se pode negar que a abertura do currículo da Licenciatura em Música da UNIRIO para a música “popular” já é um passo favorável e valiosíssimo para a formação de professores(as) de Música.

Lembra-se que esse capítulo apresenta as impressões contidas nos PPPs das instituições. Estas poderão ser reforçadas ou rechaçadas por meio da análise dos questionários e das entrevistas.

A análise da grade curricular e do ementário do curso possibilitou encontrar algumas disciplinas com potenciais multiculturais implícitos: História da MPB, Antropologia da Cultura Brasileira, Música de Tradição Oral no Brasil e Introdução à Etnomusicologia. É importante ressaltar que, dessas disciplinas, apenas a História da MPB é obrigatória, e o restante delas são optativas, o que significa que o licenciando pode fazê-las ou não.

A disciplina de Antropologia da Cultura Brasileira foi eleita tendo como base o pressuposto de que o conceito de cultura é fundamental para o multiculturalismo, tanto em uma dimensão prática como teórica. A ementa da disciplina em questão ratifica essa concepção e demonstra sua importância:

Introdução aos conceitos básicos da antropologia social e cultural. Raça e cultura. Os conceitos modernos de civilização e cultura. As noções de homem, ethnos, sociedade. Universalismo e particularismo. Etnocentrismo e relativismo. Estudos da cultura brasileira. Pensadores do Brasil. (p. 3)

Vê-se, portanto, como importante a citada disciplina por esta parecer pretender oferecer discussões que são muito importantes para um debate sobre multiculturalismo. A questão da raça e da cultura, por exemplo, é fundamental nos dias atuais, marcados tanto pelo racismo como pelas campanhas de conscientização contra o mesmo. Entender a teoria por detrás do debate é relevante na formação do(a) professor(a).

É interessante notar que, na ementa, existem conceitos que são muito recorrentes na literatura que disserta sobre multiculturalismo na Educação, a saber: universalismo e relativismo, que recorrentemente são apresentados em forma de binarismo. Porém, na ementa analisada, universalismo parece se opor ao particularismo, enquanto relativismo se opõe ao etnocentrismo.

Pode-se conceber, portanto, uma concepção teórica diferente daquela usada em Educação, mas afirma-se que o particularismo é também uma visão relativista e o etnocentrismo é um conceito universalista. Portanto, a fim de utilizar conceitos que são mais usuais na literatura acadêmica sobre Educação, a análise será feita somente entre o binarismo universalismo x relativismo.

É muito recorrente o embate entre a tensão teórica fomentada pelo universalismo e relativismo nas discussões sobre multiculturalismo na Educação. Trabalhos como Canen (2007, 2011), por exemplo, apontam a presença desses conceitos na construção teórica do multiculturalismo.

Buscando contribuir com o tema, Oliveira, Canen e Franco (2000) refutam a eficácia de discursos extremistas, ou seja, a defesa de um relativismo radical ou da adoção de ideias universalmente válidas e aplicáveis. Nessa perspectiva, recorrem ao conceito de universalismo ético *a posteriori*, o qual sugere uma concordância de ideias por meio do diálogo, do livre-arbítrio e da não-coerção, o que significa uma possibilidade de aprendizado mútuo entre diferentes culturas.

Já Candau (2000), criticando Forquim, que segundo a autora defende o caráter universalista da Educação e da escola ao criticar “tendências ao relativismo”, sugere que a escola trabalhe justamente entre a tensão formada pela dialética entre relativismo e universalismo e entre a igualdade e a diferença.

Em outras palavras, recorrentemente, não se concorda com uma defesa extrema ao universalismo ou relativismo, visto que ambas as visões extremistas expressam erros conceituais, por pregarem que certos conceitos são válidos universalmente ou por se fixarem nas partes sem se ter uma relação com o todo (MOREIRA, 2001). Em suma, a questão levantada na ementa da disciplina está presente nas discussões sobre multiculturalismo, e é de vital importância para a estruturação de uma sensibilidade multicultural na formação de professores(as) de Música.

A disciplina de Música de Tradição Oral no Brasil tem como objetivo principal o estudo de músicas folclóricas tipicamente brasileiras. Embora o termo “folclorismo” se apresente na literatura, muitas vezes, como algo a ser evitado (PENNA, 2005, 2012), argumenta-se que o estudo do folclore pode contribuir para o conhecimento de outras culturas, principalmente a indígena e a africana, e conhecer é o primeiro passo para se aprender a respeitar e valorizar.

Segue a ementa disciplina: “Estudo das músicas de tradição oral de segmentos populares e grupos étnicos da sociedade brasileira na dinâmica histórica de sua continuidade e transformação e nas múltiplas relações que mantêm com outros domínios da cultura (p. 3)”.

Porém, mesmo com muito risco da disciplina cair no âmbito do folclorismo, a frase da ementa “relações que mantêm com outros domínios da cultura” abre espaço para a uma interpretação mais crítica, menos descritiva e regionalista.

A Etnomusicologia é uma área específica da musicologia que dialoga maciçamente com a Antropologia a fim de investigar e catalogar a musicalidade de diferentes povos, sociedades e comunidades. Nessa perspectiva a disciplina de Introdução à Etnomusicologia pretende iniciar os licenciandos nas discussões dessa área em particular. Na ementa da disciplina, tem-se que esta pretende se focar no “Estudo da música concebida como parte integrante de totalidades sócio-culturais, na dinâmica de suas transformações históricas. Estudo das relações entre sistemas musicais e sistemas culturais” (p. 3)

Tal disciplina foi classificada como detentora de potenciais multiculturais por razões muito semelhantes à disciplina de Música de Tradição Oral no Brasil, ou seja, por aumentar os horizontes culturais dos licenciandos, o que talvez possibilitará uma maior capacidade do(a) professor(a) em formação de lecionar Música por meio de diferentes gêneros musicais, o que, conseqüentemente, trará também maior possibilidade aos educandos de aprender sobre outras culturas. Mas deve-se ter ciência que somente este nível mais folclórico do multiculturalismo não suficiente contra o combate aos diversos tipos de preconceitos e discriminações.

A disciplina de História da Música Popular Brasileira I e II também está presente na grade curricular do CBM-CEU, porém, diferenças são verificadas na comparação das duas ementas. A seguir, a ementa da disciplina na UNIRIO:

I - Estudo do desenvolvimento da chamada música popular brasileira, de natureza artística e autoral, e dos contextos sócio-culturais, econômicos, políticos e tecnológicos determinantes para a sua fixação e consolidação, desde o seu aparecimento, em fins do século XVIII, até meados dos anos de 1940, coincidente como final da 2ª grande guerra mundial.

II - Estudo do desenvolvimento da chamada música popular brasileira, de natureza artística e autoral, e dos contextos sócio-culturais, econômicos, políticos e tecnológicos determinantes para a sua fixação e consolidação, a partir de 1946 aos dias atuais. (p. 3-4)

A primeira grande diferença da ementa de História da MPB na UNIRIO é que esta não aborda diretamente sobre a questão da musicalidade negra e indígena. Argumenta-se que o destaque a esses dois grupos socioculturais na ementa do CBM-CEU favorece a existência de reflexões sobre a contribuição de tais grupos na história musical e geral do Brasil; porém o termo “contextos sócio-culturais” pode levar a uma interpretação mais abrangente, onde a contribuição de tais grupos pode ou não estar presente.

A ementa do CBM também aborda de forma mais específica à questão da presença da indústria da cultura de massa na Música Popular Brasileira. Como já foi argumentado, tal questão está diretamente relacionada ao multiculturalismo e a ausência - pelo menos explícita - desse debate na ementa da disciplina de História da MPB da UNIRIO se torna, sob ponto de vista do olhar do multiculturalismo, um ponto negativo.

Porém, o que realmente se tem é uma maior clareza dos itens a serem trabalhados no CBM-CEU e uma abertura maior dos itens que possivelmente podem ser trabalhados na UNIRIO, visto que a ementa se prende mais a questões temporais (o primeiro semestre da disciplina trabalha acontecimentos ocorridos no recorte temporal entre “os fins do séc. XVIII” e o final da Segunda Guerra Mundial; e o segundo semestre se fixa em acontecimentos ocorridos “a partir de 1946 aos dias atuais”). Portanto, o fato da ementa se estruturar em períodos de tempo e não em temas, como o que ocorre no CBM-CEU, abre margens para que interpretações de que questões de interesse do multiculturalismo podem e ao mesmo tempo, não podem ser trabalhadas nas aulas em questão.

No mais, não se pode ignorar o fato de que o licenciando em Música da UNIRIO deve, obrigatoriamente, cursar algumas disciplinas na Escola de Educação da mesma instituição, que por sinal, fica a poucos metros do Instituto Villa-Lobos (local onde está situado o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO).

Tais disciplinas estão no que denominado de Eixo de Fundamentação Pedagógica, que abrange disciplinas que têm como objetivo:

[a] aquisição dos conteúdos pedagógicos gerais e específicos, no desenvolvimento das didáticas específicas da atividade musical, apoiado na articulação institucional entre o Instituto Villa-Lobos e a Escola de Educação, objetivando a formação de profissionais dotados dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” (p. 15).

Na lista de disciplinas disponibilizadas pela instituição existem disciplinas que podem (ou não) abordar questões multiculturais, que são as disciplinas de Didática (obrigatória), Educação e Sociologia e Currículo (optativas). Ressalta-se que nenhuma dessas disciplinas foram oferecidas para as turmas de licenciatura em Música analisadas por este trabalho no CBM-CEU, porém Souza (1997) também ratifica a importância das disciplinas de formação geral para o licenciando em Música:

Acredito que os problemas pedagógicos são solucionados a partir das competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos de Psicologia e Sociologia), sendo esta última, na minha opinião, a que melhor pode solucionar conflitos, resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros (p. 16).

Também se destaca o fato da Escola de Educação da UNIRIO oferecer disciplinas optativas que dissertam direta ou indiretamente sobre temas de interesse do multiculturalismo. Essas disciplinas são: Cotidiano escolar e diferença; Culturas afro-brasileiras em sala de aula; Ideologia racial brasileira na Educação escolar; Escola e diversidade; porém existe um empecilho para o estudante de Licenciatura em Música que queira fazer essas disciplinas: elas não contam créditos para o estudante em questão, e tal fato pode não motivar o estudante da Licenciatura em Música da UNIRIO a fazer estas disciplinas.

4.3.3 PPP do curso de Licenciatura em Música da UFRJ

Por fim, tem-se a análise do PPP do curso de Licenciatura em Música da UFRJ (UFRJ, 2008), disponível em <http://www.musica.ufrj.br/images/stories/institucional/pplicenciatura.pdf>. Acredita-se que sobreveio uma iminente necessidade de reformulação dos PPPs, não somente dos cursos de Licenciatura em Música, mas também de todos os cursos de licenciatura em qualquer linguagem artística, pelo fato da LDBN/1996 se diferir veementemente da LDBN/71 no que se

refere ao tratamento das disciplinas de Artes⁶⁶, porém, apenas o PPP da UFRJ cita essa mudança como um fato impulsionador para a feitura de um novo PPP, que no caso, foi finalizado em 2002. A versão de 2008, aqui analisada, visou corrigir algumas inconsistências presentes no PPP de 2002, que não foram explicitadas (p. 3).

É citada também no PPP a necessidade verificada do curso de Licenciatura em Música da UFRJ se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Música e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, porém, esses documentos, influenciaram no curso de Licenciatura em Música da UFRJ somente no que se refere à identidade do curso em questão, que deveria ser diferente e independente do curso de Bacharelado, ou seja, não seguir o modelo “3+1”⁶⁷ (p. 8), e não discorre sobre questões de interesse do multiculturalismo.

Nisso, pode-se haver um pequeno mal entendido que pode gerar uma equivocada diferença significativa entre o curso da UNIRIO e da UFRJ, pois enquanto a UNIRIO busca articular a Licenciatura com os cursos de Bacharelado, sobretudo o Bacharelado em Música Popular Brasileira, a UFRJ prega independência entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música. O que ocorre na UFRJ, na verdade, é uma quebra de uma dependência por meio da dissociação direta entre o curso de Licenciatura e seus Bacharelados correlatos, ou seja, não seria mais necessário que um(a) estudante de nível superior precisasse fazer três anos de Bacharelado para, *a posteriori*, fazer um ano de complementação pedagógica para galgar grau de licenciado, visto que ele pode já iniciar seus estudos superiores pela Licenciatura.

Mas não deve interpretar que o curso de Licenciatura da UFRJ é completamente separado dos cursos de Bacharelado, visto que muitas disciplinas – principalmente, disciplinas de Prática de Instrumento – são oferecidas por professores(as) de cursos de Bacharelado. Pretende-se argumentar com isso que o caráter dos cursos de Bacharelado influencia também nos cursos de Licenciatura.

⁶⁶ Lembra-se que a LDBN/71 estimulava a formação de um profissional capacitado para atuar em sala de aula com o ensino de diferentes manifestações artísticas, o que lhe proporcionava caráter de polivalência. Porém, pressões de movimentos sociais que representam profissionais do ensino da área da Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, a LDBN/96 não manteve o apoio à formação do(a) professor(a) polivalente, e impulsionou a formação de um profissional especialista em uma área do conhecimento artístico.

⁶⁷ O modelo “3+1” se caracterizava pela formação de três anos de Bacharelado seguido por um ano de formação pedagógica que habilitava para a licenciatura. Nesse contexto, o curso de Licenciatura dependia diretamente do curso de Bacharelado.

Existe algo que transita no senso comum que afirma que o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO está mais voltado para a música “popular”, enquanto o curso da UFRJ é mais voltado para a música “erudita”, e, de certa forma, os resultados dos questionários aplicados em discentes dessas duas instituições – cujos resultados estão expressos no capítulo 4 desta dissertação – parecem confirmar tal hipótese. Porém, o PPP da UFRJ não confirma tal tendência, antes, pelo contrário, busca, pelo menos teoricamente, harmonizar a questão do “popular” e do “erudito” nas aulas, conforme a citação direta abaixo:

Embora sem subordinar-se ao mercado de trabalho, o presente currículo não pretende desconhecê-lo, mas conduzir à formação de profissionais críticos e competentes, capazes de contribuir para a transformação da Escola e da sociedade. Assim, visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc.); contextos educacionais formais e informais (rede de Educação Básica, pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais, etc.); e alunados de diferentes faixas etárias e de diferentes características sócio-culturais. Com isso pretende-se concretizar uma prática de ensino rica e plural (p. 16)

Chama, primeiramente, a atenção, justamente a questão da inclusão de gêneros “populares” e “eruditos” no currículo da licenciatura em questão. Porém, novamente tem-se a questão de o quão “erudito” é esse “popular” citado.

Também é relevante a citação que afirma que o curso pretende “enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura”. Infelizmente, não está claro de que modo o curso de Licenciatura em Música da UFRJ pretende lograr êxito neste intento, pois a citação parece afirmar que a única medida tomada para tal é trabalhar com diferentes gêneros musicais e diferentes concepções de Música em diferentes meios educacionais.

No que se refere ao uso de diferentes gêneros musicais, acredita-se que esta dissertação já tem esclarecido seu posicionamento defesa do uso de diferentes musicalidades nas aulas de Música, tanto da Educação Básica como na formação do(a) professor(a), de modo a favorecer uma Educação Musical multicultural. Já o uso de diferentes conceitos de Música também influencia na existência de uma aula de Música multicultural. Segundo Penna (2012, p. 90) uma “concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural” (PENNA, 2012, p.90).

Um repensar para que as diferenças culturais sejam um dos alicerces da Educação Musical pode ocorrer quando a Música passa a ser vista como algo que é mais do que simplesmente “[sic] a arte dos sons, combinados de acôrdo com as variações de altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” (PRIOLLI, 1961, p.6), mas também como “sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (CAGE APUD SCHAFER, 1991, p. 120).

Pretende-se defender tal tese de que se faz necessária uma definição mais ampla de Música para que não somente o que é, muitas vezes, caracterizado pela academia como Música seja também definido como tal. Por exemplo, a definição da Priolli não classificaria o funk como música, pois a ordenação de suas notas musicais, muitas vezes, não satisfaz as leis da Estética, mas a definição de Cage abre um leque de possibilidades sobre o que pode ser classificado como música, abrangendo até ordinários “sons à nossa volta”.

Portanto, se o caráter estético eurocêntrico estiver menos presente na Educação Musical, será dado um passo a mais em direção ao respeito às diferenças e, assim, Educação Musical poderá se modificar e o nosso alunado poderá se sentir mais representado nos currículos. O multiculturalismo nas nossas salas de aula da Educação Básica, portanto, poderá nascer de uma nova postura das nossas faculdades no que se refere à formação de professores de Música e o PPP da UFRJ, pelo menos teoricamente, apresenta esta questão como ponto positivo.

Por meio da análise do ementário das disciplinas do curso de Licenciatura em Música da UFRJ⁶⁸, foram localizadas algumas disciplinas com potenciais multiculturais implícitos, a saber: Folclore Nacional Musical, Introdução às Músicas do Mundo, Introdução à Antropologia da Música e Música e Tradição Orais no Brasil.

A disciplina de Introdução às Músicas do Mundo foi classificada como detentora de potenciais multiculturais implícitos por buscar levar o licenciando a conhecer diferentes tipos de musicalidades oriundas de outras culturas. Segue a ementa: “Exposição dos educandos à diversidade musical do mundo, abordando princípio estético-metodológicos de diferentes culturas bem como as possíveis interrelações entre as mesmas”.

⁶⁸ Ementário disponível em <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8A90B821-92A4-F79D-342B-E5BCE713528A.html>, acessado em 03/02/2016.

Como já foi ressaltado no capítulo teórico da presente dissertação, em outros países, sobretudo nos Estados Unidos, a concepção de multiculturalismo na Educação Musical se baseia, basicamente, em mostrar para o educando – seja este da Educação Básica ou do ensino superior, musicalidades de outras culturas (CAMPBELL, 2002). Omolo-Oganti (2009), por exemplo, se posiciona favoravelmente a este tipo de multiculturalismo, porém adiciona a importância de não somente ensinar “músicas de outros povos”, mas também mostrar para os educandos a importância que tais musicalidades têm para seu povo de origem.

Apesar do ensino de “músicas do mundo” ser favorável para a ampliação do repertório e do conhecimento musical do alunado, não se aconselha que o ensino de Música siga somente esta estratégia, pois ela, por se focar em uma visão folclórica do multiculturalismo, é desvinculada de um caráter crítico, que é importante para a luta contra os diversos tipos de preconceitos e discriminações (CANEN, 2007). Porém, a frase que aponta que a disciplina pretende abordar as interrelações entre as diferentes musicalidade abre espaço para interpretações mais positivas, mas mesmo se tal abordagem não se der de forma crítica, não se pode negar a relevância de um curso superior em Música oferecer, mesmo que em regime optativo, uma disciplina que busque valorizar músicas de diferentes procedências socioculturais.

A disciplina de Introdução à Antropologia da Música também leva consigo potenciais multiculturais, também pelo fato de buscar mostrar, sob o olhar da Etnomusicologia, as diferenças musicais existentes no mundo, em níveis micro, mezzo e macro. A ementa discorre sobre “um estudo panorâmico das contribuições teórico-metodológicas recíprocas entre antropologia e o estudo sistemático da música, com especial ênfase na emergência do campo disciplinar da etnomusicologia”.

Do mesmo modo, a disciplina de Música e tradição oral no Brasil utiliza os preceitos da etnomusicologia para contribuir com a ampliação do conhecimento do licenciando sobre músicas de tradição oral no Brasil e no exterior. A ementa é essa que segue: “Estudo introdutório de culturas musicais de diferentes povos e regiões do mundo, com base na literatura etnomusicológica e em recursos audiovisuais pertinentes”.

Por fim, de todas as disciplinas que apresentam potenciais multiculturais nas três instituições analisadas, apenas Folclore Nacional Brasileiro, ministrado em dois semestres, cita diretamente o multiculturalismo, como se vê abaixo:

I - A música folclórica no [sic] contexto sócio-cultural do Brasil. Música, [sic] canta e dança nos diferentes contextos culturais brasileiros. A música popular brasileira e suas articulações históricas, sociais e culturais. A importância da música e da cultura brasileira nos processos relacionados à identidade nacional, multiculturalismo, mediação e resignação cultural.

II - Folclore Nacional Brasileiro II: A música de tradição oral no [sic] contexto sócio-cultural do Brasil. Música, canto e rituais nos diferentes contextos culturais brasileiros. Gêneros da música popular brasileira surgidos a partir do século XX e suas articulações históricas, sociais e culturais. A importância da música e da cultura brasileira nos processos relacionados à identidade nacional, multiculturalismo, mediação e resignificação cultural. Utilização de fatos folclóricos e musicais da cultura espontânea e tradicional do povo brasileiro nos processos de criação e na educação musical.

Infelizmente, pelo fato do termo “multiculturalismo” ser polissêmico, não está claro o que exatamente pode ser entendido como multiculturalismo nesta ementa e que relações este termo têm com o folclore nacional.

Interessante também notar que a disciplina pretende entrar em na discussão da identidade nacional. Tal conceito é discutido por autores como Hall (2005) e Woodward (2014), que discorrem sobre esse termo, afirmando que pessoas de certos grupos se identificam entre si por manterem em comum a sombra de um “passado igual ou semelhante”, marcado, geralmente, por algum acontecimento histórico, ou seja, a identificação que tais indivíduos mantêm entre si é, segundo os autores, imaginada. Isso se relaciona diretamente com o multiculturalismo, pois o nacionalismo exagerado tende a ser xenófobo e, conseqüentemente, monocultural, e discussões sobre como a Música corroborou para a formação da identidade nacional imaginária brasileira⁶⁹ são fundamentais para a formação do(a) professor(a) de Música sob o ponto de vista do multiculturalismo.

No que se refere às disciplinas optativas de outros campus, assim como a UNIRIO, a Escola de Música da UFRJ oferece o curso de Licenciatura em Música com colaboração da sua respectiva Faculdade de Educação. Nessa perspectiva, o licenciando em Música da UFRJ deve

⁶⁹ Sobre esta questão, pode-se citar como exemplo o trabalho etnomusicológico de Heitor Villa-Lobos, um dos principais compositores brasileiros de todos os tempos. Na primeira metade do século XX, quando fervilhava o sentimento de nacionalismo e da busca pela identidade do povo brasileiro, Heitor Villa-Lobos catalogou várias peças do folclore brasileiro, incluindo arranjos em seu Guia Prático – livro didático com canções para alunos das escolas que ensinavam Canto Orfeônico – e outros arranjos complexíssimos para diversas formações musicais (PAZ, 2000). Não se deve esquecer também que Zoltan Kodály, também fez algo semelhante em seu país, a Hungria, com os mesmos propósitos nacionalistas, ou seja, contribuir para a formação de uma identidade nacional, por meio da Música e da Educação Musical (FONTERRADA, 2005).

cursar certa quantidade de carga horária em disciplinas de formação geral (e não somente musical), como Fundamentos Sociológicos da Educação e Didática, que são disciplinas que apresentam possibilidade de trabalhar conceitos que são interessantes para o multiculturalismo.

Como também ocorre na UNIRIO, a Faculdade de Educação da UFRJ também oferece disciplinas que abordam sobre questões de interesse do multiculturalismo, mas que não contam créditos para o Licenciando em Música. São elas: Currículo e Cultura, Formação Estético-Artístico Cultural na Educação, Educação e etnia, Intelectuais negras; Multiculturalismo e educação; Colonidade, Educação e Pedagogia da Revolução.

4.4 Considerações sobre o capítulo

Inicialmente, procurou-se demonstrar a importância do caráter democrático e multicultural da Constituição Federal de 1988, que possibilitou a existência de legislações que impulsionaram medidas de valorização e apreço às diferenças culturais na Educação brasileira. Pelo fato de tais legislações estarem diretamente concatenadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e que esta busca adaptar a Educação à nova realidade promulgada pela Constituição de 1988, afirma-se que a existência de um caráter multicultural em várias legislações educacionais brasileiras promulgadas a partir dos anos 1990 só foi possível pela liberdade dada a estas pela Carta de 1988.

Nessa perspectiva, foi feita uma revisão bibliográfica que buscou entender os processos sócio-históricos que impulsionaram a presença do multiculturalismo na Constituição de 1988. A criação e posterior desconstrução da ideologia de democracia racial, a ascensão do movimento negro e sua participação na Assembleia Nacional Constituinte, e a vigoração da política do neoliberalismo no Brasil e em outros países da América Latina foram definidos como fatores importantes para tal caráter multicultural da “Constituição cidadã”.

Portanto, foi feito também a análise das legislações que orientam a Educação superior de Música no Brasil, e foram encontrados potenciais multiculturais, principalmente no que se refere à questão da cultura e identidade negra, negligenciando, porém, a defesa dos direitos de outras minorias.

A análise dos PPPs dos cursos de Licenciatura em Música do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ apontaram ênfases e silenciamentos. No que se refere às questões de interesse do multiculturalismo, teve-se que no CBM-CEU, por exemplo, tem-se um enfoque grande no ensino da cultura “popular” e em conteúdos relativos à identidade negra; na UNIRIO, o enfoque identificado se situa no ensino da Música Popular Brasileira; já na UFRJ, o enfoque se dá no ensino da música folclórica e nas músicas de outras culturas.

Apesar de estes enfoques serem positivos, há um profundo silenciamento no debate de questões que também são relevantes para a existência do multiculturalismo na formação do(a) docente de Música. Por exemplo, em nenhum lugar dos PPPs foi explicitado diretamente que o egresso do curso de Licenciatura em Música deveria ser apto a atuar positivamente em situações de *bullying*, racismo ou discriminações. Apesar do grande impacto social fomentado pelo movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTTQ), não houve qualquer menção sobre a formação de um(a) profissional capacitado(a) para lidar positivamente com esse público, conscientizando seu alunado sobre questões relativas às diferenças sexuais. E também, embora autores como Cunha (2014), Lamb (2004) e Leonildo (2008) denunciem o machismo na academia de Música, que se dá, entre outros aspectos, pela História da Música Ocidental ser narrada quase que unicamente por meio da biografia de indivíduos do sexo masculino, a questão da discriminação de gênero não foi incluída em nenhum PPP ou em ementa de disciplina das grades curriculares.

Embora a Música seja rapidamente relacionada à sua esfera de interpretação, não se pode negar que ela está diretamente relacionada a fatos sociais, ou seja, a Música também pode ser influenciada pelo racismo da sociedade (quando, por exemplo, ocorre discriminação de estilos musicais provenientes da cultura negra), pela produção de estereótipos relacionados às identidades (quando certas musicalidades carregam os mesmos estigmas que os grupos sociais que a produzem carregam) etc.

Portanto, defende-se que o multiculturalismo na Educação Musical, seja na Educação Básica ou no ensino superior, não pode se prender somente em um “repensar” sobre o repertório utilizado nas aulas, mas também tratar as questões culturais de forma crítica, buscando combater diretamente os preconceitos e discriminações diversas. Dessa forma, conteúdos sobre relações de

gênero, sexualidade e diferenças em geral deveriam estar mais presentes não somente nos PPPs das instituições analisadas, mas também em toda a legislação educacional brasileira.

É interessante ressaltar que alguns tópicos que estavam expressos nos PPPs analisados foram, direta ou indiretamente, ratificados na análise das narrativas dos licenciandos em Música, porém, muitos outros pontos foram não coincidiram com as narrativas discentes. No próximo capítulo, que justamente terá como objetivo analisar tais narrativas dos formandos sob o olhar do multiculturalismo.

Capítulo 5

NARRATIVAS DISCENTES: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DE FORMANDOS(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA^{70 71}

5.1 Introdução ao capítulo

O presente capítulo visa analisar as narrativas de discentes sobre a formação por eles(as) recebida para atuarem como professores(as) em ambientes culturalmente plurais. A figura central do processo educativo é o(a) estudante, visto que em sua ausência, não existiriam instituições educativas nem seria necessária, igualmente, a existência de professores(as). Nessa perspectiva, há justificativa em se analisar as narrativas discentes em um trabalho acadêmico que se incube em analisar como as questões multiculturais perpassam a formação do(a) professor(a) de Música.

Em trabalho semelhante, Almeida (2009) analisou os discursos de nove estudantes dos cursos de Licenciatura em Música das universidades federais do Rio Grande do Sul por meio de entrevistas episódicas. No presente trabalho, preferiu-se analisar os discursos de um número maior de estudantes por meio de questionários e entrevistar somente os(as) professores(as) universitários(as) que lecionaram para tais estudantes, conectando, dessa forma, diferentes métodos de coleta de dados e sujeitos de pesquisa.

No próximo subtópico, o questionário utilizado será apresentado.

5.2 O questionário utilizado

O questionário que foi utilizado encontra-se, em sua íntegra, disponível no Apêndice III desta dissertação. Primeiramente, em tal questionário, estava um pequeno quadro que buscou,

⁷⁰ Uma versão resumida deste capítulo foi publicado em forma de artigo na Revista Opus em 2016. Agradeço aos colaboradores e às colaboradoras que preencheram os questionários, e aos(às) professores(as) José Nunes Fernandes, Maria Manuela Maia, Daniel Lemos e Gilberto Vieira por cederem parte do tempo de suas aulas para que eu pudesse aplicar os questionários. Agradeço também aos revisores anônimos da Revista Opus e ao editor Dr. Marcus Holler, pelos comentários e sugestões que tanto enriqueceram o artigo e, conseqüentemente, esta dissertação. Referência do artigo: SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, [s.l.], v. 22, n.1, p. 211-236, jun. 2016.

⁷¹ Não posso também deixar de agradecer à professora Andréa Thees, docente da disciplina de Estatística aplicada à Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, que durante sua disciplina ministrou a mim conhecimentos sem os quais esse capítulo e o artigo dele decorrente não poderiam ser escritos, pelo menos não da forma que foram.

mostrar ao(à) colaboradora o objetivo da pesquisa, bem instruí-lo(a) de alguns pontos relevantes, como a falta de necessidade de se identificar e a necessidade de ser verdadeiro(a) nas respostas.

É importante salientar que os termos “multiculturalismo” e “questões multiculturais” foram evitados. Isso se deu porque tais termos são complexos e seria necessária uma longa explicação para que ficasse claro aos(às) estudantes o que se entende por multiculturalismo na pesquisa, e não havia muito tempo para tal na aplicação dos questionários, visto que estes foram aplicados durante a aula de alguns(algumas) professores(as)⁷² que, gentilmente, cederam seus espaços de aula para tal aplicação, e não se pretendia atrapalhar ainda mais as aulas. Nesse sentido, foi utilizado o termo “diversidade”, seguido de categorias (de raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, musicalidade etc.), que são termos mais compreensíveis.

Para se chegar aos estudantes que contribuiriam com a pesquisa, primeiramente, foi feito contato com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Música das instituições analisadas, e estes gentilmente indicaram disciplinas que possuíam grande quantidade de formandos(as). Em uma segunda etapa, foi feito contato com os(as) professores(as) das disciplinas apontadas pelos(as) coordenadores(as) dos cursos, e estes(as) prontamente cederam certo tempo de suas aulas para a aplicação dos questionários. Após breve pronunciamento sobre a os objetivos da pesquisa e esclarecimento de dúvidas, os questionários foram aplicados presencialmente nas salas a todos os(as) estudantes que atendiam aos pré-requisitos: ser licenciando em música e ter previsão de formatura para dezembro de 2015 ou julho de 2016.

Após as instruções iniciais para os(as) colaboradores(as), tinha-se alguns espaços a serem preenchidos pelo(a) colaborador(a), em uma subparte chamada de “Dados gerais do colaborador(a), que solicitava informações acerca de alguns dados pessoais sobre a pessoa do licenciando que colaborou com a pesquisa. Questões como: idade, sexo e tempo de atuação como professor(a) de Música na Educação Básica foram perguntados.

Logo após isso, foi perguntado qual foi o(a) professor(a) que ministrou certas disciplinas durante a formação do(a) colaborador(a). O intuito desta pergunta era conhecer possíveis professores(as) para cederem entrevistas para a presente pesquisa, obviamente, é necessário que tais professores(a) tenham tido contato como docente dos(as) colaboradores(as) analisados por esse questionário.

⁷² Agradeço, mais uma vez, à professora Maria Manuela Maia (CBM-CEU), ao professor Gilberto Vieira (EM-UFRJ) e aos professores José Nunes Fernandes e Daniel Lemos (IVL/UNIRIO) por cederem certo tempo de suas aulas para que os questionários pudessem ser aplicados.

Tais disciplinas - aquelas que o(a) discente deveria indicar o(a) professor(a) que a ministrou – foram divididas em dois grupos: Primeiramente, tinha-se as disciplinas chamadas de “disciplinas de referência”, caracterizadas por serem comuns às grades das três instituições analisadas, sendo duas delas ligadas à formação do licenciando como professor(a) de Música (Didática da Música – chamada de Processos de Musicalização na UNIRIO) ou à formação do Músico (Percepção Musical).

Depois, tinha-se o segundo grupo de disciplinas, que são aquelas que, a partir da análise dos PPPs das instituições, foram classificadas como disciplinas “detentoras de potenciais multiculturais”. Nesse quesito, os questionários aplicados estavam diferentes, pois tais disciplinas variam de instituição para instituição.

Vale lembrar que, conforme o capítulo III desta dissertação, as disciplinas com potenciais multiculturais do CBM-CEU foram: Cultura Popular Brasileira, História da Cultura Afro-Brasileira e Índigena, e História da Música Popular Brasileira.

As disciplinas com potenciais multiculturais na UNIRIO encontradas por meio da análise documental foram: História da MPB, Antropologia da Cultura Brasileira, Música de Tradição Oral no Brasil e Introdução à Etnomusicologia.

Já as disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais na UFRJ foram: Folclore Nacional Musical, Introdução às Músicas do Mundo, Introdução à Antropologia da Música, e Música de Tradição Oral no Brasil.

Como boa parte dessas disciplinas com potenciais multiculturais são eletivas, estes espaços que objetivavam conhecer os(as) professores(as) que mais contribuíram para a formação do maior número de licenciandos, serviram também para identificar quais disciplinas com potenciais multiculturais tinham maior procura, e tal item foi também levado em conta durante a escolha dos(as) professores(as) que seriam entrevistados por essa pesquisa.

Após essa parte, iniciou-se as “perguntas” do questionário. O vocábulo “perguntas” está entre aspas porque o questionário não apresentava questões e sim afirmações, com as quais os(as) colaboradores(as) tinham cinco opções para assinalar a resposta desejada: “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo totalmente” e “Discordo parcialmente”. Vale ressaltar que tal padrão de respostas está de acordo com a Escala *Likert* para questionário (CUNHA, 2007).

Nessa perspectiva, tinham-se um total de vinte afirmações e, logo após estas, um espaço destinado para que o licenciando expresse de forma discursiva como ele(a) percebeu a sua

preparação como professor(a) de Música para atuar nas diferenças culturais presente nas salas de aulas da Educação Básica.

A primeira afirmação do questionário era a seguinte: “Acredito ser importante que as Licenciaturas em Música formem professores(as) capazes de atuar com a diversidade (de raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, musicalidade etc.) encontrada na sala de aula da Educação Básica.”. Essa é uma afirmação geral, que pretendia perceber se os licenciandos consideram esta temática importante.

Já na segunda afirmação tinha-se: “Acredito que minha formação está sendo suficientemente boa para me possibilitar a atuar com a diversidade presente na Educação Básica”. Tal afirmação pretendia, também de forma geral, analisar se os licenciandos consideram que a formação recebida por eles(as) na licenciatura era suficiente para tratar da temática em questão.

A terceira afirmação, que era “Creio que seja importante utilizar nas aulas de Música um repertório que faça parte da vivência extraescolar dos educandos, ou seja, das músicas que estes ouvem no seu dia-a-dia.”, está baseada nos escritos de Penna (2005, 2006, 2012) sobre a importância de se utilizar músicas da vivência extraescolar dos educandos no processo de ensino de Música. Sobre este ponto, a citada autora discorre que

Para que o ensino de artes possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve-se partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. E o multiculturalismo nos traz indicações para tal. (PENNA, 2012, p. 100)

Em concordância com a autora, foi, portanto, incluída uma afirmação no questionário aplicado que pretendia, justamente, auxiliar na análise sobre a questão se os licenciandos consideram importante utilizar os conhecimentos musicais que são frutos da vivência dos(as) estudantes nas salas de aula da Educação Básica.

Já a quarta, a quinta e a sexta afirmações visavam analisar se os licenciandos acreditavam que, respectivamente, as disciplinas de formação do(a) professor(a) de Música (Didática da Música), as disciplinas voltadas prioritariamente para a formação do Músico (Percepção Musical) e as disciplinas classificadas como detentoras de potencial multiculturais (conforme capítulo III desta dissertação) realmente contribuíam para a atuação ou futura atuação deles(as) como professores(as) de Música na Educação Básica.

Esse aspecto é relevante, porque uma das hipóteses levantadas pelo presente estudo é que todas as disciplinas da grade curricular, mesmo aquelas que não se dispõem em “ensinar a Música”, como Percepção Musical, também favorecem na forma com que o(a) professor(a) de

Música em formação ministra ou ministrará suas aulas na Educação Básica. Portanto, essas questões buscam analisar especificadamente este quesito.

A sétima e a oitava afirmação pretendiam analisar se os licenciandos viam como importante a utilização de musicalidades tais como a indígena, africana e afro-brasileira, midiática e “popular” em disciplinas tais como Percepção Musical e Didática da Música. Tal questionamento é importante, pois autores como Luedy (2009) e Pereira (2014) afirmam que, muitas vezes, a musicalidade europeia é a que mais está presente no repertório utilizado nas licenciaturas em Música, logo, seria necessário analisar se os licenciandos em Música viam a presença de Músicas não-europeias no currículo das licenciaturas como relevante.

Partindo do pressuposto de que a Educação Musical multicultural não deve somente ser uma repensar do repertório das aulas de Música, mas também estimular, de forma crítica, o combate contra diferentes tipos de preconceitos e discriminações (HORNBERG; SILVA, 2007, SANTIAGO, 2015c; SANTIAGO; MONTI, 2016) – até pelo fato da Música estar diretamente concatenada às relações sociais -, foi feita a seguinte afirmação: “Durante minha formação, discuti sobre os problemas causados pelos choques culturais na sala de aula, como preconceitos, racismos, discriminações, *bullyings*, machismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, preconceitos musicais etc.”, que tinha como objetivo analisar se os licenciandos em Música estão discutindo essas questões durante suas formações.

Logo após, tem-se a décima afirmação, que é a seguinte: “Acredito que a disciplina de Música na Educação Básica pode contribuir para que os educandos percebam a diversidade e as diferenças como algo positivo”. Essa afirmação objetiva constatar se os licenciando em Música concebem a possibilidade da disciplina da Música contribuir com a sensibilização sobre as diferenças culturais.

A afirmação de número onze, “Acredito que a disciplina de Música deva se focar somente nas questões musicais e não se envolver em discussões sobre os problemas tais como preconceitos, discriminações, *bullyings*, sexismos, racismos etc.” é oposta à décima afirmação. Por meio dela, se visou verificar se os licenciandos viam a disciplina de Música apenas com um olhar musical, ou seja, como uma disciplina que buscaria somente o ensino de conceitos musicais e não se focar nos problemas causados pelos choques e entrechoques culturais.

No que se refere às implementações das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, que impõem como obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena, as afirmações de número doze, treze e quatorze, respectivamente, visavam analisar se os licenciandos durante a suas formações receberam conhecimentos sobre a musicalidade europeia, africana e afro-

brasileira, e indígena. No momento da aplicação dos questionários, foi explicado que o termo “musicalidades” se refere às melodias, aos ritmos, às estruturações harmônicas e aos gêneros musicais tipicamente europeus, afro-brasileiros e africanos ou indígenas.

Já as afirmações de número quinze, dezesseis e dezessete visam, justamente, analisar se os licenciando em Música se sentiam capazes de ministrar aulas utilizando tais musicalidades europeia, afro-brasileira e africana e indígena, respectivamente.

A décima oitava afirmação retoma a questão do uso de músicas que fazem parte da vivência cotidiana dos educandos. Partindo do pressuposto de que os estudantes da Educação Básica, de forma geral, se identificam com músicas “populares e midiáticas” (MIGON, 2015), esta afirmação buscou analisar se os(as) professores(as) em formação se sentem capazes de utilizar este tipo de repertório com seus educandos. Vale ressaltar que Penna (2012) afirma que

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esse grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência desta postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensáveis abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e da mídia. (p. 90)

A décima nona afirmação buscava analisar um aspecto que circula no senso comum, principalmente entre pessoas que frequentam faculdades de Música, sejam estes(as) estudantes ou professores(as): que existe uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” nos cursos superiores de tal área do conhecimento. Como já se foi ressaltado nesta dissertação, as discussões entre o binarismo erudito/popular são fundamentais para o multiculturalismo na Educação Musical.

Caso o licenciando marque “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” nesta décima nona afirmação, é solicitado que ele(a) marque uma das opções da vigésima afirmação, que buscou conferir se essa hierarquização é vista como positiva para o(a) professor(a) em formação.

Por fim, tem-se o espaço (linhas em branco) para que o(a) colaborador(a) da pesquisa escreva, caso queira, de forma mais detalhada como ele(a) vê formação que se recebeu, no que se refere à preparação para atuar com as diferenças culturais.

Passado esse ponto, que visou esclarecer a importância de cada afirmação presente no questionário, tem-se o próximo subtópico que mostrará o perfil dos(as) colaboradores(as) que responderam o questionário.

5.3 Perfil dos(as) colaboradores(as)

A segunda parte do questionário, que vinha logo após do quadro informativo, era destinada para a identificação do perfil do licenciando. Poucas informações foram solicitadas, apenas estavam no questionário as mais indispensáveis: Idade, sexo (com as opções: “Masculino”, “Feminino” e “Outro”) e se o(a) colaborador(a) já atua como professor(a) de Música na Educação Básica.

Lembra-se que a Lei 11.769/2008 não impõe nenhuma titulação mínima para o(a) professor(a) de Música, logo, é perfeitamente normal (e comum) que o(a) professor(a) de Música não seja formado ou que ainda frequente uma graduação de Música.

Porém, existem outras possibilidades de trabalho para uma pessoa que seja licenciada em Música. Pode-se, por exemplo, atuar como instrumentista, cantor(a), arranjador(a), compositor(a), regente de corais, entre outras profissões ligadas à criação e prática musical. Pode-se também, atuar como professor(a) de Música em projetos sociais, instituições filantrópicas e/ou religiosas, em escolas especializadas no ensino de Música ou em outros locais que não sejam escolas regulares. Pode-se igualmente, investir na carreira acadêmica como pesquisador(a), visto que a demanda da Lei 11.769/2008 também impulsionou as pesquisas acadêmicas na área de Educação Musical.

Nessa perspectiva, devido a grande quantidade de “ocupações musicais” acessíveis ao(à) profissional graduado em um curso de Licenciatura em Música, buscou-se também, por meio dos questionários, averiguar se os(as) colaboradores(as) que não atuam como professores(as) de Música na Educação Básica pretendem, futuramente, trabalhar em tal modalidade de ensino. Para tal, logo ao lado da opção “Não”[trabalho na Educação Básica], estava a pergunta “Pretende trabalhar?”, seguida das opções “sim” e “não”.

5.3.1 Perfil geral dos estudantes das três instituições

A tabela a seguir sintetiza o perfil dos licenciandos que colaboraram com o preenchimento dos questionários:

PERFIL GERAL DOS(AS) ESTUDANTES QUE COLABORARAM COM O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO		
Número total de colaboradores(as)	59	
Gênero	19 do sexo feminino (33,3%)	38 do sexo masculino (66,7%)
Número de colaboradores(as) que já atuam como docentes de Música(a)	18 já atuam (30,5%)	41 não atuam (69,5%)
Tempo de atuação dos já atuam como professores(as)	4 anos (mediana)	1 ano (moda)
Quantidade de colaboradores(as) que não atuam, mas pretendem atuar	52 pretendem atuar (88,13%)	7 não pretendem atuar (11,87%)

Tabela 3 – Perfil geral dos(as) estudantes que colaboraram com o preenchimento do questionário

De uma forma geral, englobando os licenciandos das três instituições, a presente pesquisa aplicou 59 questionários, que se refere ao número total de educandos disponível nas salas de aula das instituições no momento em que o questionário foi aplicado.

No que se refere ao gênero de tais licenciandos, 19 colaboradoras (33,3% do total dos licenciandos) se declararam como pertencentes ao sexo feminino, enquanto 38 colaboradores (66,7%) dos colaboradores afirmaram serem do sexo masculino. Apenas dois (duas) colaboradores(as) não declaram seu gênero e nenhum colaborador assinalou a opções “outro”. Portanto, a pesquisa contou com a presença maciça de licenciandos do sexo masculino, mas o número de mulheres é também significativo.

No que se refere à idade dos(as) colaboradores(as), apenas três pessoas não declararam a sua idade. Nesse quesito “idade”, tem-se dados com valores divergentes, visto que o licenciando mais novo tinha 20 anos à época da aplicação do questionário, enquanto o mais velho tinha 64 anos.

Foi utilizado, portanto, a mediana⁷³ como medida de tendência para representar o tempo de atuação na atuação na Educação Básica dos(as) colaboradores, pois tal medida é mais eficiente do que a média geométrica quando se tem valores que variam muito entre si (FIORENTINO; LORENZATO, 2012). A moda⁷⁴ também foi considerada nesta pesquisa,

⁷³ Segundo Fiorentino & Lorenzato (2012), mediana é o valor que ocupa a posição central em um conjunto de valores ordenados de forma crescente ou decrescente, se a quantidade desses valores for ímpar; ou a média dos dois valores centrais em um conjunto de valores ordenados de forma crescente ou decrescente, se a quantidade desses valores for par.

⁷⁴ Também segundo os supracitados autores, moda é o valor que mais se repete em um conjunto de valores.

pois ela também nos dá dados relevantes sobre o perfil de uma maioria dentro de um grupo, e é também reconhecida como sendo uma medida de tendência utilizada em casos de valores discrepantes (IDEM).

Nesta perspectiva, para se obter números padrões que representem a totalidade dos licenciandos que colaboraram com o preenchimento do questionário, foi utilizado a mediana e a moda, e, respectivamente, obteve-se os valores de 30,5 e 25 anos.

Todos(as) os(as) colaboradores(as) da pesquisa responderam se trabalham ou não ensinando Música na Educação Básica. Dos 59 questionários preenchidos pelos(as) colaboradores(as), 18 (30,5%) colaboradores(as) afirmaram já trabalhar ensinando Música na Educação Básica. No que se refere ao tempo de atuação dos licenciandos que afirmam já trabalhar na Educação Básica, tem-se números que são bem divergentes entre si: alguns alegaram que lecionam há apenas um ano, enquanto outros alegam ter 20 anos de experiência como professores(as) de Música.

Nessa perspectiva, recorreu-se novamente ao cálculo da moda e da mediana para se obter valores médios que representem o tempo de atuação dos licenciandos que colaboraram com a pesquisa e que já atuam como professores(as) de Música. Por fim, a mediana dos valores que representam tal tempo de atuação foi de 4 anos, e a moda foi de 1 ano de atuação.

Isso indica que, apesar de haver colaboradores(as) com ampla experiência com o ensino de Música na Educação Básica, a maioria dos licenciandos que já trabalha como professor(a) ainda está no começo da sua profissão. Tais valores parecem demonstrar que os formandos em Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro são, em geral, pessoas jovens e com pouca ou nenhuma experiência com o ensino de Música na Educação Básica.

É interessante ressaltar que dos(as) colaboradores(as) que não atuam na Educação Básica, apenas 7 (11,9%) afirmaram que não pretendem atuar nesta modalidade de Educação, ou seja, a grande maioria (52, o que corresponde a 88,13%) pretende atuar na Educação Básica.

Também foram feitas análises estatísticas específicas para os(as) colaboradores(as) de cada instituição, pois, possivelmente, esses dados podem ser úteis para analisar os dados contidos no questionário.

5.3.2 Perfil geral dos estudantes do CBM-CEU

A seguir, tem-se a tabela que busca simplificar os dados relativos ao perfil dos(as) estudantes do CBM-CEU que participaram da presente pesquisa.

PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES DO CBM-CEU		
Número total de colaboradores(as)	27	
Gênero	7 do sexo feminino (28%)	18 do sexo masculino (72%)
Número de colaboradores(as) que já atuam como docentes de Música(a)	12 já atuam (44,4%)	15 não atuam (55,55%)
Tempo de atuação dos já atuam como professores(as)	5,5 anos (mediana)	5 anos (moda)
Quantidade de colaboradores(as) que não atuam, mas pretendem atuar	13 pretendem atuar (48,14%)	2 não pretendem atuar (7,4 %)

Tabela 4 – Perfil dos(as) estudantes do CBM-CEU

No que se refere aos(às) estudantes do CBM-CEU, tem-se um total de 27 licenciandos que colaboraram com o preenchimento dos questionários, sendo que, entre estes, haviam 7 pessoas que se declararam como pertencentes ao sexo feminino (28% do total) e 18 pessoas se declararam como pertencentes do sexo masculino (72% do total). Apenas uma pessoa não declarou o seu sexo.

Os licenciandos do CBM-CEU, à época da aplicação do questionário, tinham idades que variavam de 20 a 64 anos (ou seja, o CBM-CEU é a instituição onde estudava o licenciando mais novo e o mais velho que colaborou com a pesquisa). Sendo, portanto, necessária a feita da mediana e da moda, obteve-se, respectivamente, os valores de 31,5 e 29.

O CBM-CEU foi a instituição que apresentou o maior número de licenciandos que já atuam como professores(as) na Educação Básica: foram 12 (44,44%) no total. O tempo de atuação como professor(a) de Música na Educação Básica destes licenciandos em questão varia de 1 a 20 anos. Depois do cálculo da mediana e da moda, obteve-se, respectivamente os valores de 5,5 e 5 anos de trabalho. Vale ressaltar que dois(duas) estudantes do CBM-CEU afirmaram ter 20 anos de experiência como professor(a) e também dois(duas) pessoas afirmaram ter 10 anos de experiência na docência.

Esse número maior de pessoas que já trabalham como professores no CBM-CEU pode ser explicado pelo fato do CBM-CEU ser a única instituição das três instituições aqui analisadas que oferece o curso de Licenciatura em Música em apenas um período do dia (somente pela manhã ou somente pela noite), o que pode atrair um público mais maduro e que já leciona, e que não pode ingressar em um curso oferecido em regime integral, que é o caso

dos cursos da UFRJ e UNIRIO. Nessa perspectiva, pessoas mais jovens e com menos (ou nenhuma) experiência têm maiores condições de se aplicar em um curso integral; porém, profissionais que já atuam como professores(as) e veem na Licenciatura em Música como uma forma de ascender na profissão, obtêm maiores condições de estudar no CBM-CEU, apesar da instituição ser privada.

Ressalta-se também, que apenas dois licenciandos (7,4% do total) do CBM-CEU afirmaram que não desejam lecionar na Educação Básica, ou seja, a maioria esmagadora (92,6%) ou já atua ou pretende atuar como professor(a) de Música na Educação Básica.

5.3.3 Perfil geral dos estudantes da UNIRIO

Foi feita também a tabela que buscou reunir os dados relativos ao perfil dos(as) estudantes da UNIRIO que participaram da presente pesquisa:

PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES DA UNIRIO		
Número total de colaboradores(as)	22	
Gênero	7 do sexo feminino (31,8%)	15 do sexo masculino (68,2%)
Número de colaboradores(as) que já atuam como docentes de Música(a)?	6 já atuam (27,3%)	16 não atuam (72,7%)
Tempo de atuação dos já atuam como professores(as)	1 ano (mediana)	1 ano (moda)
Quantidade de colaboradores(as) que não atuam, mas pretendem atuar	12 pretendem atuar (54,54 %)	4 não pretendem atuar (18,2 %)

Tabela 5 – Perfil dos(as) estudantes da UNIRIO que participaram da pesquisa

Na UNIRIO, o questionário foi aplicado em 22 licenciandos, dos quais, 7 (31,8% do total) se declararam como pertencentes ao sexo feminino e 15 (68,2%) se declararam como pertencentes ao sexo masculino. A idade dos licenciandos da UNIRIO que responderam o questionário variava de 21 a 51 anos. O resultado do cálculo da mediana e da moda foi, respectivamente, 33,5 e 25 anos.

Proporcionalmente, em comparação com o CBM-CEU, a UNIRIO teve menos licenciandos que já trabalham como professores(as) de Música na Educação Básica: 6 no total

(27,3 %). Possivelmente, esse número menor pode ser explicado pelo fato de que a UNIRIO oferece seu curso em regime integral, o que pode não favorecer que profissionais que já atuam em escolas façam sua graduação na UNIRIO.

O tempo de experiência na Educação Básica dos licenciandos da UNIRIO que responderam ao questionário variava de 1 a 3 anos, ou seja, o perfil dos licenciandos da UNIRIO é de pessoas com pouca ou nenhuma experiência com Educação Básica. Pelos valores máximos e mínimos não variarem tanto, o cálculo da mediana e da moda nem seria necessário, mas, para se manter o padrão, o cálculo foi feito e se obteve o número de 1 ano tanto para a moda como para a mediana.

No total, apenas 4 pessoas (18,2%) dos(as) estudantes da UNIRIO afirmaram que não pretendem atuar como professores(as) de Música da Educação Básica. Isso também parece indicar que a maioria das pessoas que procura o curso de Licenciatura em Música pretende, realmente, se tornar um(a) professor(a); porém, pode não ser assim: em um dos questionários, um estudante da UNIRIO, sem experiência com Educação Básica, fez questão de acrescentar que apenas trabalhará como professor de Música na Educação Básica “se [isto for] necessário”.

Isso parece refletir em um aspecto que também caminha “no senso comum” entre pessoas que frequentam faculdades de Música: que muitos músicos profissionais procuram o curso de Licenciatura em Música para poderem ter o *status* de possuidores de um curso superior e, também, para terem garantia de uma profissão que possa garantir uma renda extra, e garantias que, nem sempre, estão disponíveis para músicos, como carteira assinada, férias, décimo terceiro salário, aposentadoria etc. Porém, nem sempre, o desejo de ser professor(a) é maior do que o de ser músico.

5.3.4 Perfil dos estudantes da UFRJ

Por fim, tem-se o perfil dos(as) estudantes da UFRJ que participaram da pesquisa em questão:

PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES DA UFRJ		
Número total de colaboradores(as)	10	
Gênero	5 do sexo feminino (50%)	5 do sexo masculino (50%)
Número de colaboradores(as) que já atuam como docentes de Música(a)	0 já atuam (0%)	10 não atuam (100%)
Tempo de atuação dos já atuam como professores(as)	0 (mediana)	0 (moda)
Quantidade de colaboradores(as) que não atuam, mas pretendem atuar	9 pretendem atuar (90 %)	1 não pretende atuar (10 %)

Tabela 6 – Perfil dos(as) estudantes da UFRJ que participaram da pesquisa

Por fim, tem-se a análise do perfil dos estudantes da UFRJ que responderam ao questionário. No total, foram aplicados 10 questionários em uma turma de formandos(as) e, entre eles(as), haviam um número igual de pessoas que se declaravam como sendo do sexo masculino e de pessoas que se declaravam do sexo feminino: cinco.

A idade dos licenciandos da UFRJ variava de 21 a 46 anos, sendo a mediana e a moda dos valores, respectivamente, 25 e 23. Isso expressa que a UFRJ é a instituição com colaboradores(as) mais novos.

Correlacionado a tal juventude, tem-se que absolutamente nenhum(a) formando(a) da UFRJ que colaborou com a pesquisa têm qualquer experiência como professor(a) de Música na Educação Básica, porém, dos(as) dez colaboradores(as), apenas um(a) (10% do total) não pretende ser professor(a) de Música na Educação Básica. Novamente, aponta-se o fato da UFRJ oferecer seu curso em regime integral como uma possível razão de não haverem licenciandos que já atuem na Educação Básica.

Argumenta-se que, com estes dados estatísticos, poderá ser feita uma análise mais aprofundada das respostas dos questionários que, a propósito, serão discutidas a partir do próximo subtópico.

5.4 Análise das respostas dos questionários

A análise dos discursos presentes nos questionários apontam algumas concordâncias (que são, às vezes, quase consensuais) entre a opinião dos(as) estudantes sobre alguns aspectos da formação do(a) professor(a) de Música, e, em outras situações, existem

divergências notáveis entre pontos de vista sobre essas questões, no que se refere à expectativa desses(as) estudantes sobre o que é oferecido nas Licenciaturas em Música.

Primeiramente, tem-se que 96,4%⁷⁵ dos(as) estudantes que responderam aos questionários consideram que é importante que as Licenciaturas em Música formem professores(as) para ensinar Música respeitando as diferenças (de raça, étnica, de gênero, de sexualidade, de religião e musicalidade); mas, quando perguntados se seus cursos estão preparando-os(as) bem para lecionar na diversidade, as concordâncias permaneceram altas com os(as) estudantes do CBM-CEU (100% dos(as) colaboradores(as) assinalaram que concordam totalmente ou parcialmente que estão sendo bem preparados para lecionar Música respeitando as diferenças culturais), e da UFRJ (80% concordam com esta afirmação), mas o percentual cai consideravelmente com os(as) estudantes da UNIRIO, onde apenas 47,6% dos(as) colaboradores(as) concordam que estão sendo bem preparados para os desafios impostos pelas diferenças de cultura nas salas de aula da Educação Básica.

Tais percentuais podem ser mais bem visualizados nos gráficos a seguir:

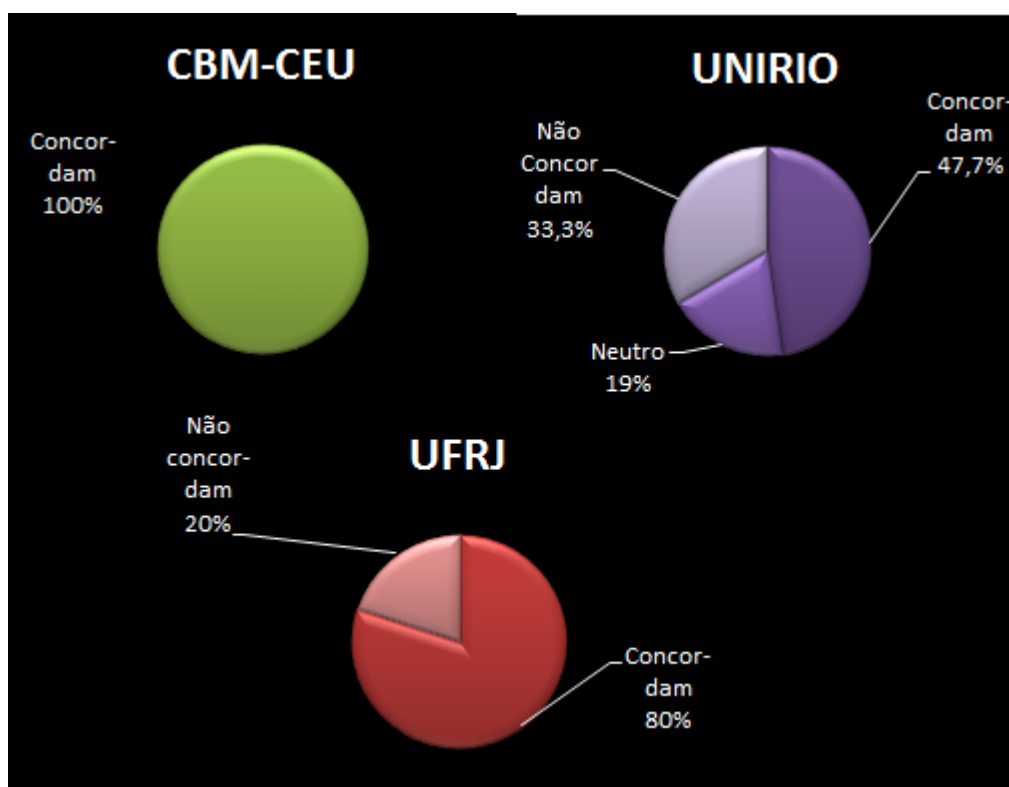


Gráfico 1 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam uma formação suficientemente boa assim atuarem com a diversidade presente na Educação Básica.

⁷⁵ 100% dos(as) estudantes no CBM-CEU; 90,5% dos(as) estudantes na UNIRIO e 90% dos(as) estudantes na UFRJ. 96,4% no total.

A ideia central passada por esses percentuais também pode ser expressa pelos escritos de alguns(algumas) estudantes na questão aberta (discursiva). No CBM-CEU houve estudantes que demonstraram não sentir preocupação com a questão tratada ao escrever frases como “Este curso realmente prepara pra enfrentar as diversidades” e “Não sinto problemas nenhum sobre esta temática”; porém, na UNIRIO, que apresentou um percentual menor no que se refere à concordância à afirmação de que o curso prepara bem o(a) professor(a) que irá lecionar Música em um ambiente multicultural, houve afirmações com teor de crítica, como por exemplo: “Acredito que o curso de Licenciatura ainda não está plenamente adaptado para preparar os futuros professores nestas questões”.

Também é notável que as análises quantitativa (ou seja, a marcação dos questionários) e qualitativa (a questão aberta localizada ao final do mesmo) das respostas dos(as) estudantes da UFRJ são divergentes, visto que 80% dos(as) colaboradores(as) concordam totalmente ou parcialmente que eles(as) estão sendo bem preparados(as) para trabalhar em escolas permeadas de multiculturalidade, porém alguns escritos apresentam ideias opostas a este explicitado afirmações como “Acredito que a diversidade seja natural e benéfica, porém a formação do curso deixa a desejar, quase sempre ignorando a existência dessa diversidade e dos problemas de desrespeito a ela” e “[a formação para trabalhar multiculturalmente] É algo muito raro. Se fosse pra responder de bate pronto, eu diria que nem existe isso” feitas por estudantes da UFRJ são exemplos desta discrepância.

Talvez, uma possível resposta para explicar a supracitada desconexão entre os dados quantitativos e os qualitativos é que parte dos(as) estudantes que colaboraram respondendo os questionários pesquisam por si mesmos diferentes repertórios ou metodologias de ensino de Música que não estão presentes em sua “formação oficial” e que tais conhecimentos musicais e pedagógicos são, geralmente, trazidos pelas suas experiências que tiveram antes de ingressarem na universidade. Esta hipótese é possível porque alguns(mas) colaboradores(as) escreveram no questionário frases como: “Eu apenas me sinto preparado para ensinar músicas africanas e afro-brasileiras por causa da minha experiência anterior à universidade” (estudante da UFRJ).

O fato desta necessidade da existência de uma experiência anterior como músico ou professor(a) para complementar a formação recebida na Licenciatura em Música também é relatada por estudantes do CBM-CEU:

Acredito que o curso de Licenciatura não prepara [sic] suficiente para atuar na educação básica, o aluno precisa de [sic] vivenciar com estágios esses ambientes

para se adequar, ou até mesmo antes de entrar para a faculdade seria bom já conhecer, trabalhar em colégios (estudante do CBM-CEU)

Acredito que o curso de Licenciatura, ele nos expande o horizonte e nos dá uma visão geral sobre a educação básica e a diversidade do ensino de música, nos disponibilizando ferramentas, nos apresentando possibilidades para atender as diversidades, mas a visão do licenciando que ainda não teve a experiência na mesma, é um olhar ainda distante (estudante do CBM-CEU)

Nessa perspectiva, algumas disciplinas, especialmente a disciplina de Estágio Curricular, aparecem nos discursos como um modo importante de aproximar o licenciando em Música da realidade nas salas de aula. A legislação brasileira para a formação de professores(as) disserta sobre a necessidade (e obrigatoriedade) do Estágio Curricular, por este “visa[r] ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008b)

Em várias oportunidades, a importância da disciplina de Estágio Curricular na formação do(a) professor(a) de Música é apontada por estudantes das outras duas instituições aqui analisadas:

Eu creio que o curso de Licenciatura em Música da UNI-RIO não passa, no fim das contas, técnicas de ensino de Música. Tais técnicas acabam sendo desenvolvidas pelos estudantes na base da tentativa e erro, bem como na observação do trabalho dos colegas no estágio (estudante da UNIRIO)

As salas de aula recebem crianças de diversas vertentes culturais, étnicas, religiosas, musicais etc. Tenho aprendido a atuar com essas diversidades no dia a dia do estágio supervisionado onde questões que abordam tais diversidades surgem e temos que nos posicionar de acordo com as situações que surgem (estudante da UFRJ)

E, reconhecendo a importância desta disciplina, alguns(algumas) estudantes reclamam sobre a quantidade de estágios oferecidos pelo curso. Uma estudante da UFRJ, por exemplo, aponta que em seu curso só se tem “três estágios obrigatórios”.

Discursos como este parecem mostrar que existe uma divergência entre prática e teoria nas Licenciaturas em Música: a teoria, aparentemente, é desconectada da realidade das escolas, e, portanto, a prática, sob a forma do Estágio Curricular, surge para preencher este vazio.

Mas, se faz necessário refletir sobre isso: Tem-se um grande problema se praticamente toda carga de conteúdos que possam tornar os licenciandos sensíveis às diferenças culturais e aptos para ensinar Música em escolas permeadas de multiculturalidade é oferecido somente no Estágio Curricular. A teoria precisa se comunicar com a prática a fim de tentar preparar adiantadamente o(a) professor(a) de Música antes que este(a) enfrente episódios causados por

choques entre culturas, e para tal, defende-se que todas as disciplinas do currículo da formação de professores(as) de Música devam conter conteúdos relacionados com as diferenças culturais e o multiculturalismo.

Além do estágio curricular obrigatório, o CBM-CEU apresenta outro diferencial, na disciplina de Prática de Ensino de Música. Tal disciplina é citada em um dos questionários:

Aqui ocorre algo de muito interessante, que são simulações de aulas, onde vivenciamos vários tipos situações com alunos por exemplo, cegos, com outras deficiências físicas, NEE [necessidades educativas especiais], nos permite buscar soluções de como lidar com essa diversidade e recebemos orientações p/ isso. (estudante do CBM-CEU)

A disciplina de Prática de Ensino, quando ministrada pela professora Adriana Rodrigues Didier, estava concatenada diretamente com a disciplina de Didática da Música, da seguinte forma: em Didática da Música, os licenciandos aprendiam teoricamente sobre as teorias de educadores(as) musicais consagrados(as) e, na aula de Prática de Ensino, eles teriam que elaborar um plano de aula embasado em algum(a) desses(as) educadores(as) e dar aula para a turma, que se fingiria de estudantes. Nesse “faz-de-conta”, era incentivado que os(as) licenciandos que se fingiam de estudantes da Educação Básica, Projetos Sociais ou Escolas de Música, buscassem ao máximo ocasionar situações que comumente ocorrem nas salas de aulas, como brigas, preconceitos, homofobias, racismos, presença de estudantes com necessidades especiais etc.

Essa é outra forma diferenciada de se preparar o licenciando para atuar com as diferenças das salas de aula da Educação Básica, porém, o autor desta dissertação argumenta, como ex-estudante da disciplina em questão, que os assuntos somente eram discutidos quando, “por acaso”, aconteciam. Por exemplo, nas aulas da turma de Licenciatura em Música do turno noturno de 2011, nunca aconteceu nessas simulações de aula um episódio de, por exemplo, machismo e, por tal razão, nunca foi discutido como se deve agir em uma situação como esta. Em outras palavras, a iniciativa é positiva e pode ser ainda mais benéfica se for implementada de uma forma que os acontecimentos relevantes – inclusive aqueles que são de interesse ao multiculturalismo - não sejam tão “regidos pelo acaso”.

E, vale salientar que questões tais como machismo e homofobia também foram citadas como tópicos importantes de serem tratados na formação do(a) professor(a) de Música por um colaborador que escreveu que “[e]m tempos em que se fala sobre machismo, homofobia, racismo, etc. tão abertamente, precisamos esclarecer e reforçar a importância da diversidade (estudante do CBM-CEU)”.

Outras disciplinas na UFRJ e a UNIRIO, são também citadas (mas não de forma tão enfáticas como a disciplinas de Estágio Curricular) como importantes para fazer os licenciandos sensíveis às diferenças culturais, mas também é muito importante salientar que estas disciplinas citadas são oferecidas pelas Faculdades (ou Escolas) de Educação destas universidades e não pelo departamento de Música.

A diversidade está mais presente em aspectos pessoais e individuais de cada aluno do que propriamente nos aspectos de gosto musical. Devido à boa formação com aulas de didática, psicologia da educação, processos de musicalização e a oportunidade de lidar com professores referenciais na educação musical, nos auxiliam a administrar as relações professor-aluno (estudante da UNIRIO).

A diversidade é grande como reflexo da constituição brasileira. Vejo como problema muito grande a pressão da indústria de cultura massa. No curso temos professores que trabalham esta disciplinas, principalmente nas disciplinas transversais às de educação. Entre elas: metodologia, prática de ensino, didática, psicologia, filosofia, antropologia da música. (estudante da UFRJ)

Ouçó falar que o tema da diversidade se faz cada vez mais presente em todos os âmbitos da educação. Vejo esse aspecto ser mais abordado nas matérias pedagógicas da Escola de Educação no CCH do que aqui na Música do IVL. Ou seja, meu curso está me preparando sim para lidar com essa diversidade, mas de forma geral os professores de Música aqui são muito técnicos e menos ligados a questões políticas, humanas e sociais em sala de aula (estudante da UNIRIO)

Também são citadas, mas de forma bastante esporádica, disciplinas relacionadas com o ensino de Música auxiliando na formação para o(a) professor(a) de Música atuar multiculturalmente:

Durante as aulas de didática e processos de educação musical são discutidas diversos assunto sobre o cotidiano escolar e através destas conversas aprimorarem e abrem nossa mentalidade para com que possamos lhe dar de forma clara e objetiva com os elementos citados acima. (estudante do CBM-CEU)

A diversidade está mais presente em aspectos pessoais e individuais de cada aluno do que propriamente nos aspectos de gosto musical. Devido à boa formação com aulas de didática, psicologia da educação, processos de musicalização e a oportunidade de lidar com professores referenciais na educação musical, nos auxiliam a administrar as relações professor-aluno. (estudante da UNIRIO)

O CBM-CEU é uma instituição menor e, por oferecer somente cursos relacionados com Música, não tem um departamento ou uma faculdade de Educação, mesmo assim, oferece algumas (poucas) disciplinas (Educação Brasileira, Fundamentos da Educação e História da Cultura Africana e Afro-brasileira) que dissertam sobre a realidade da Educação no Brasil de forma geral. Tais disciplinas também são citadas:

O CBM já foi muito forte e questionador nesta área, propondo debates onde os preconceitos, inclusive, apareciam na nossa sala de aula. Acho que atualmente não

tem muito essa preocupação, infelizmente. Tivemos boas conversas com o Gustavo Coelho (professor da disciplina de Educação Brasileira e Fundamentos da Educação) e Luiz Rufino (professor da disciplina de História da Cultura Africana e Afro-brasileira) sobre o tema, acho obrigação do professor levantar e trabalhar essas questões em sala, primeiro porque ajuda os alunos a entenderem que a diversidade é necessária, segundo, que o racismo e preconceitos são crimes, então até praticamente esse debate é válido (Estudante do CBM-CEU)

Mas, é importante salientar que algumas disciplinas que, geralmente, têm potencial para discutir sobre questões de interesse do multiculturalismo, como Sociologia da Educação, Didática e Teorias do Currículo, não estão presentes na grade curricular do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU e, mesmo assim, a grande parte dos(as) estudantes desta instituição se declararam bem preparados para ensinar Música com as diferenças culturais da escola. Fica, portanto, a questão: eles pensam assim por que estão sendo realmente bem preparados em sua graduação ou eles não têm disciplinas suficientes para que percebam toda a dinâmica e profundidade das questões culturais? Essa é uma questão importante, que será deixada em aberto.

O repertório utilizado nas disciplinas é um aspecto que também foi citado por vários(as) estudantes. Quando perguntados(as) se durante o curso eles(as) tiveram um repertório formado por músicas europeias, 85,2% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes da UFRJ que contribuíram com esta pesquisa, afirma que a musicalidade europeia estava presente durante o curso, conforme se vê mais detalhadamente nos gráficos abaixo.

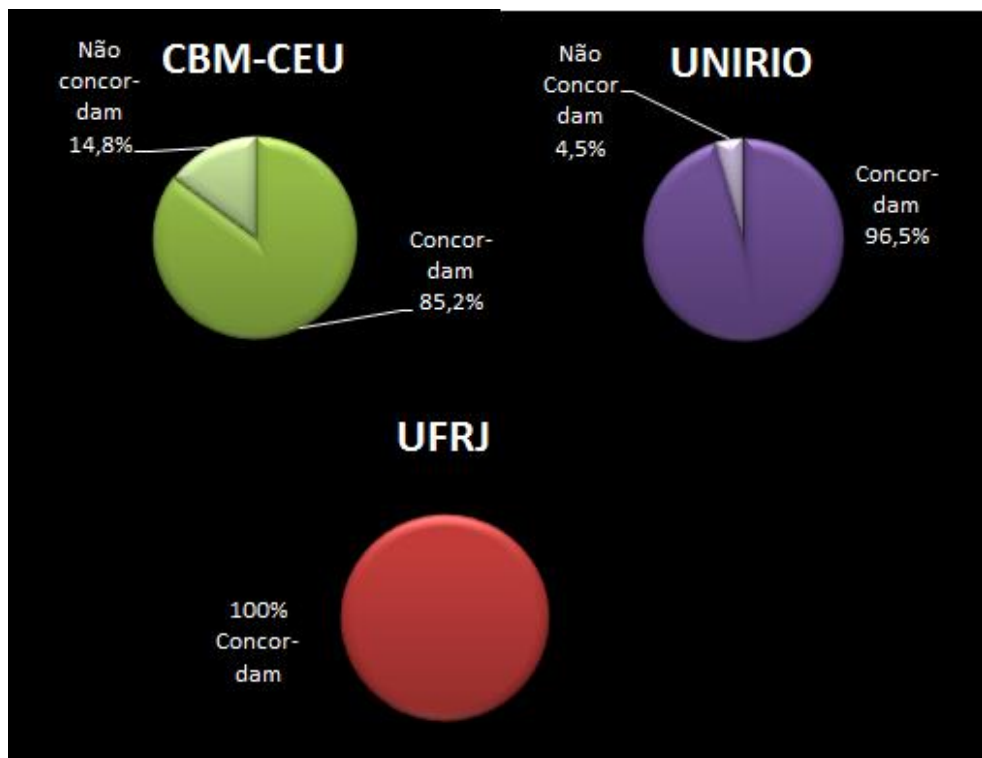


Gráfico 2 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas europeias.

Mas, quando o tema da afirmação estava centrado na musicalidade africana e indígena, os percentuais se apresentam de formas diferentes. No CBM-CEU, 88,9% dos(as) estudantes responderam que eles têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade africana e afro-brasileira, mas somente 18,2% dos(as) estudantes da UNIRIO e 40% dos(as) estudantes da UFRJ consideram que tais musicalidades estavam presentes no repertório das aulas e que tal musicalidade estava presente no repertório das disciplinas. Segue o gráfico com tais dados:

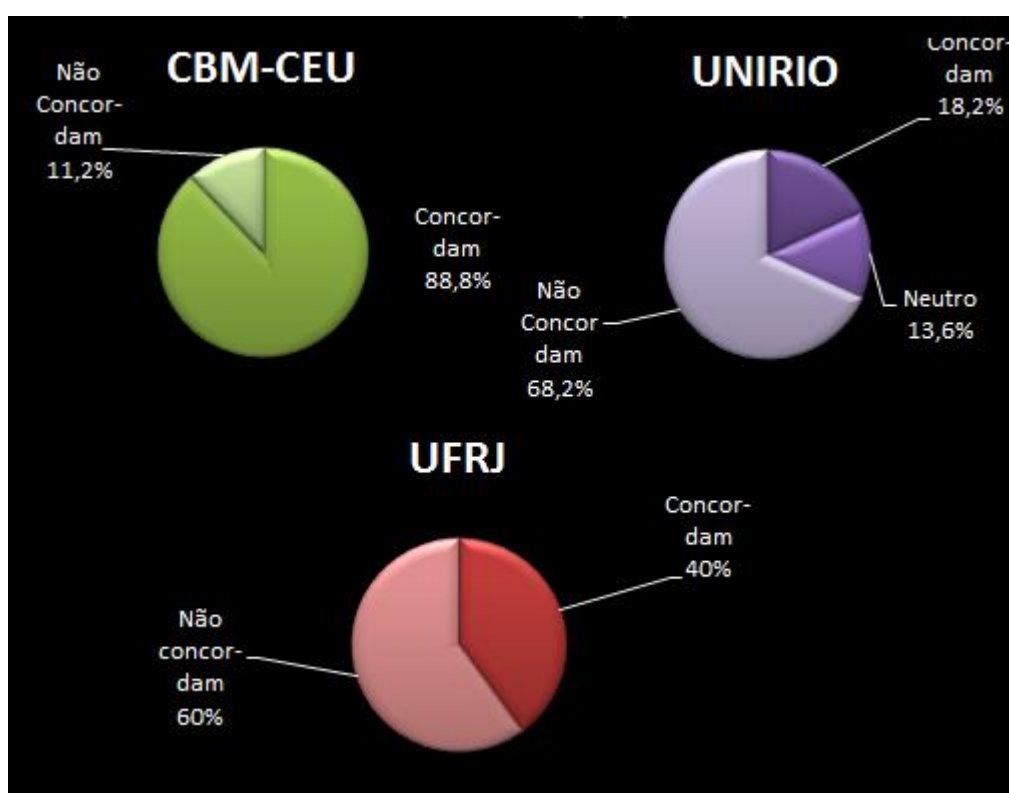


Gráfico 3 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas africanas ou afro-brasileiras.

Quando o assunto é de que forma a musicalidade indígena perpassa a formação do(a) professor(a) de Música, os dados se tornam ainda mais ínfimos. Quando perguntados se tal musicalidade africana estava presente nas aulas, tem-se que, no CBM-CEU, apenas 33,3% dos(as) estudantes responderam que eles têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade indígena, e esse valor diminui para 4,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ, conforme o gráfico a seguir.

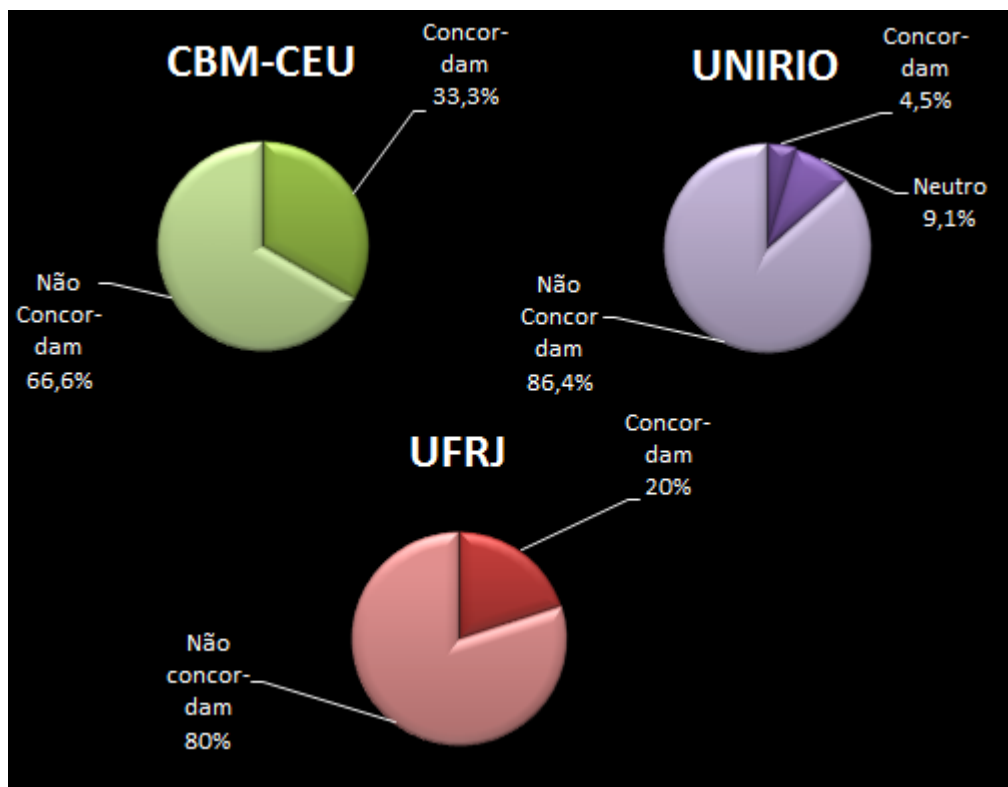


Gráfico 4 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas indígenas.

Esses dados estão acordando com o que alguns autores, como Vieira (2000), Jardim (2008) e Pereira (2014), que dissertam que em muitas Licenciaturas em Música parecem perpassar o que é chamado de ensino conservatorial. Esse tipo de Educação Musical é caracterizada por 1) ser fortemente embasada nos pressupostos da Modernidade, por eleger uma identidade musical – a europeia – como correta e, conseqüentemente, menosprezar outras musicalidades; 2) por segmentar a Música, hierarquizando tendências “populares” e “eruditas”, 3) por priorizar o ensino da leitura da partitura – a linguagem musical elitizada, tida por esse tipo de Educação Musical como a única capaz de simbolizar a Música graficamente e 4) por ter como objetivo principal formar músicos e cantores capazes de executar peças com um alto grau de dificuldades – em padrões ocidentais, obviamente (SANTOS, 2012, p. 238).

Um relato de campo de um estudante da UNIRIO parece confirmar a existência de um caráter conservatorial em seu curso:

Considero que a Licenciatura está se abrindo para essa realidade (muito mais pelas matérias ligadas à Pedagogia e Antropologia) mas, na prática, todo o curso ainda é muito voltado para a linguagem musical acadêmica não-popular e, portanto, não preparatória para a diversidade. (estudante da UNIRIO)

Santiago (2015b) expressa que uma Educação Musical multicultural e o ensino conservatorial tendem a ser filosofias opostas. Enquanto a Educação multicultural objetiva valorizar a diversidade cultural, o ensino conservatorial é caracterizado por usar um repertório elitizado e monocultural. A grande diferença entre o percentual de estudantes que afirmam que a musicalidade europeia está presente nos repertórios comparada com a baixa quantidade de estudantes que escreveram que as musicalidades africana, afro-brasileira e indígena estão presentes nos repertórios parece confirmar a presença de um caráter conservatorial na formação oferecida pelas Licenciaturas em Música analisadas por este trabalho (mas, não se pretende afirmar que os cursos aqui tratados, em suas totalidades, são conservatoriais, mas sim que um caráter conservatorial transita nos currículos e nas didáticas).

Tal omissão das musicalidades africana, afro-brasileira e indígena favorece que alguns(algumas) estudantes não sintam suas identidades representadas no currículo. Isso significa que estudantes negros, pardos e indígenas, geralmente, não aprendem o suficiente sobre suas próprias culturas⁷⁶. Os seguintes relatos de campo expressam o que alguns(algumas) estudantes pensam sobre a falta de conteúdos relacionados à musicalidade negra e indígena nas Licenciaturas em Música.

Ainda não atuo como professora, mas em que se observa no estágio, acho que quando se trabalha índio, é algo estereotipado, com finalidade de cumprir uma festividade: dia do índio, porém não se passa realmente cultura indígena ou músicas realmente indígenas, e sim como eles são vistos. Acho que os professores do curso de licenciatura, tem uma visão mais ampla e também passam a importância da diversidade, mas acho que recebemos pouco material, por exemplo, repertório mais abrangente (estudante do CBM-CEU)

Tenho adquirido bagagem e discutido sobre as diversidades, mas sinto falta de mais discussões sobre movimentos que tem se levantado na atualidade. Eu como negro e descendente direto de tribos indígenas sinto minha cultura desvalorizada dentro da escola. (estudante da UNIRIO)

(...) O curso pega boa parte das necessidades para construção de uma aprendizagem, mas certos pontos culturais (Brasil e Afro) não[sic] tem professores aptos (estudante da UNIRIO)

Todos os meus estudos mais aprofundados sobre música indígena e afro foram feitos por conta própria nas tentativas de aplicar os conhecimentos acadêmicos nas minhas práticas diárias, filtrados os ranços do eurocentrismo. A prática de música deixa muito a desejar em Etnomusicologia, Antropologia e Tradição Oral. Recentemente, descobri o NEPAA (Núcleo de Estudos de Performance Afro-Ameríndias) do professor Zeca Ligiero e finalmente me senti acolhido dentro da UNIRIO (estudante da UNIRIO)

Nessa perspectiva, estas musicalidades estão vagamente presentes no currículo das licenciaturas, porém, em um enfoque folclórico. Para que mais estudantes se sintam

⁷⁶ Mas é importante ressaltar que a Educação Multicultural é para todos, e não somente para negros e índios.

representados no currículo, é necessário que as musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas estejam mais presentes no repertório usados nas disciplinas dos cursos Licenciaturas em Música.

E, tal questão, é também importante para ensinar os(as) futuros professores(as) a ensinar tais musicalidades. A resposta de uma das afirmações presente no questionário aplicado apontou que 77,7% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 59,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(as) estudantes da UFRJ se sentem preparados(as) para utilizar em aulas de Música um repertório centrado na musicalidade europeia. Porém, tal número cai para 70,6% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 36,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ que se declaram capazes de utilizar um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras; e este número decai ainda para 46,1% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 9,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ, no que se refere ao percentual de estudantes que se sentem capazes de utilizar a musicalidade indígena nas salas de aula.

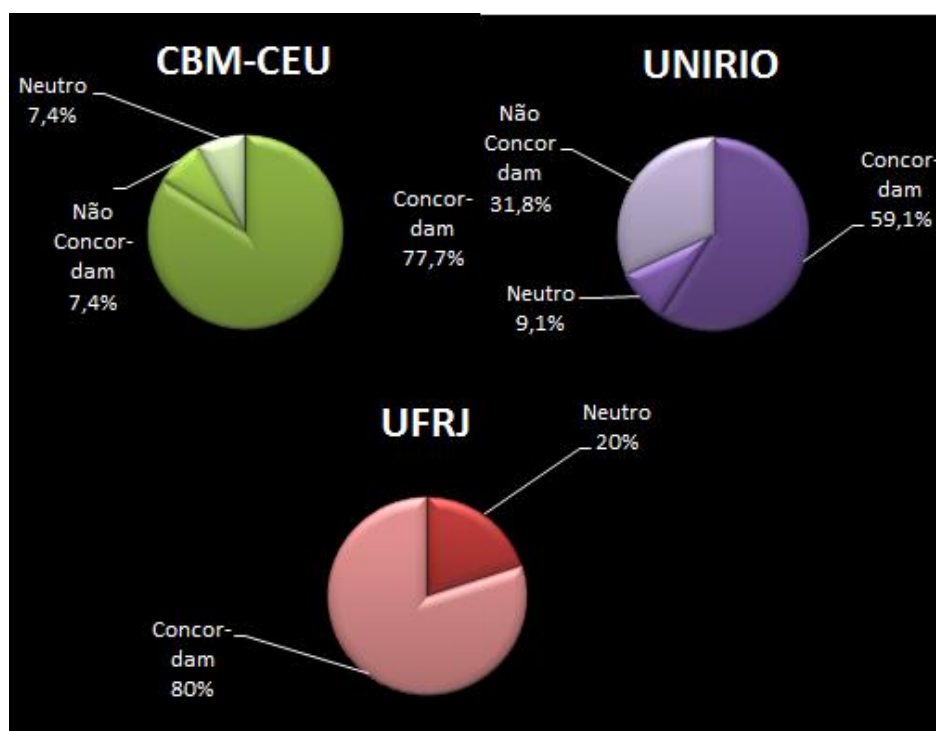


Gráfico 5 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas europeias.

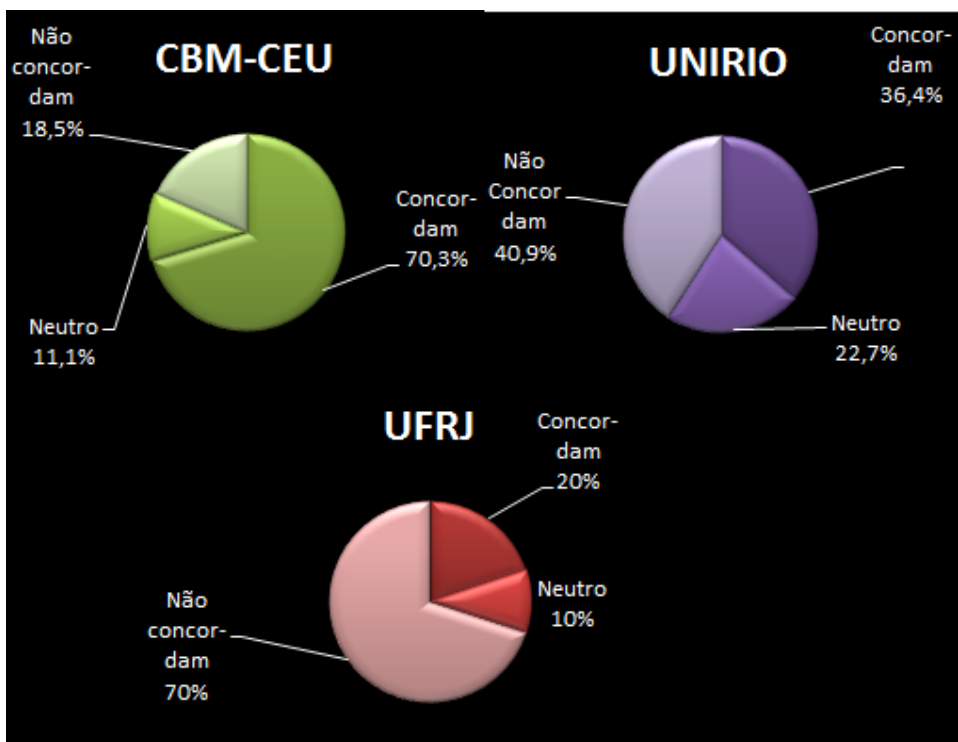


Gráfico 6 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras

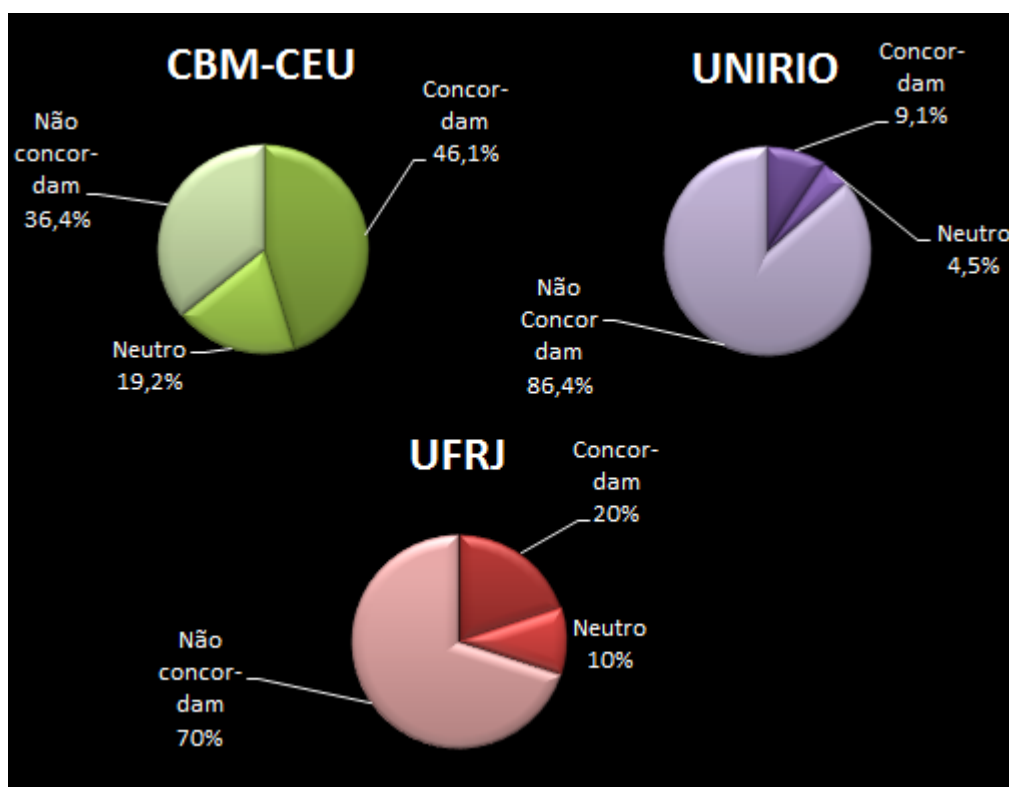


Gráfico 7 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas indígenas.

É importante também apresentar o fato de que, em muitos questionários, alguns(algumas) estudantes escreveram frases sobre a falta de ensino relativo à musicalidade africana, afro-brasileira e indígena nos currículos como: “Eu não me sinto habilitado a trabalhar com música africana e afro-brasileira”, “Eu não tenho bastante conhecimento sobre repertório indígena”, “Para usar músicas africanas, afro-brasileiras e indígenas no repertório, vai ser necessário pesquisar, pois não recebemos esse tipo de repertório”.

Tais números e tais afirmações mostram que uma formação multicultural de professores(as) de Música é também importante para que exista um ensino de Música multiculturalmente orientado nas escolas da Educação Básica. O(a) professor(a) de Música que tiver em sua formação inicial conteúdos muticulturais pode ter maior possibilidade de ensinar Música respeitando as diferenças culturais de seus(suas) estudantes. Em outras palavras, o(a) professor(a) precisa aprender multiculturalmente para ensinar multiculturalmente.

Mas é interessante que uma estudante que colaborou com a pesquisa, apontou que gostaria de ter mais conteúdos relacionados à musicalidade europeia em ordem de fazer um melhor trabalho nas escolas regulares:

A UNIRIO é uma universidade que possui práticas populares como orquestra e práticas de conjunto e os alunos que chegam na licenciatura não tem tanta carga de repertório erudito. Eu acho que deveria ter mais repertório erudito para estudantes da UNIRIO nas aulas de instrumento complementar por exemplo por nós pensarmos muito em raízes africanas e esquecemos que podemos cair em escolas básicas com projetos de orquestra e coral, que é a base do conhecimento da música tradicional (estudante da UNIRIO)

Uma resposta como esta demonstra que existe uma divergência – e não um consenso - entre o pensamento dos(as) estudantes, o que é totalmente normal. O que é necessário é a existência de um diálogo entre os diferentes pontos de vista para que nenhum tipo de dominação esteja presente nos currículos, de modo tal que a musicalidade de origem europeia, africana, e afro-brasileira estejam harmonicamente presentes na formação do(a) professor(a) de Música.

Alguns autores também escrevem sobre a importância do uso de um repertório formado por músicas “populares” e midiáticas nos currículos de música. Penna (2012) afirma que

Esse processo que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir desta realidade de vida dos nossos alunos,

procurando desenvolver seu senso crítico. Afinal, educação musical na escola básica tem como objetivo uma experiência na mudança de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. No entanto (...) é corrente a visão da “música ‘da mídia’ [...] como elemento estranho ao professor [de música], algo que o perturba ou que está fora de seu trabalho”. (p.91).

Então, nessa perspectiva, também existia uma afirmação no questionário que visava verificar se os(as) estudantes achavam relevante utilizar um repertório composto por músicas “populares” e midiáticas, frutos das experiências extraescolares de tais estudantes. Como resultado, tem-se que 96,2 % dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes da UFRJ concordam totalmente ou parcialmente que é importante utilizar um repertório formado por tais músicas nas escolas, conforme se tem nos gráficos a seguir:

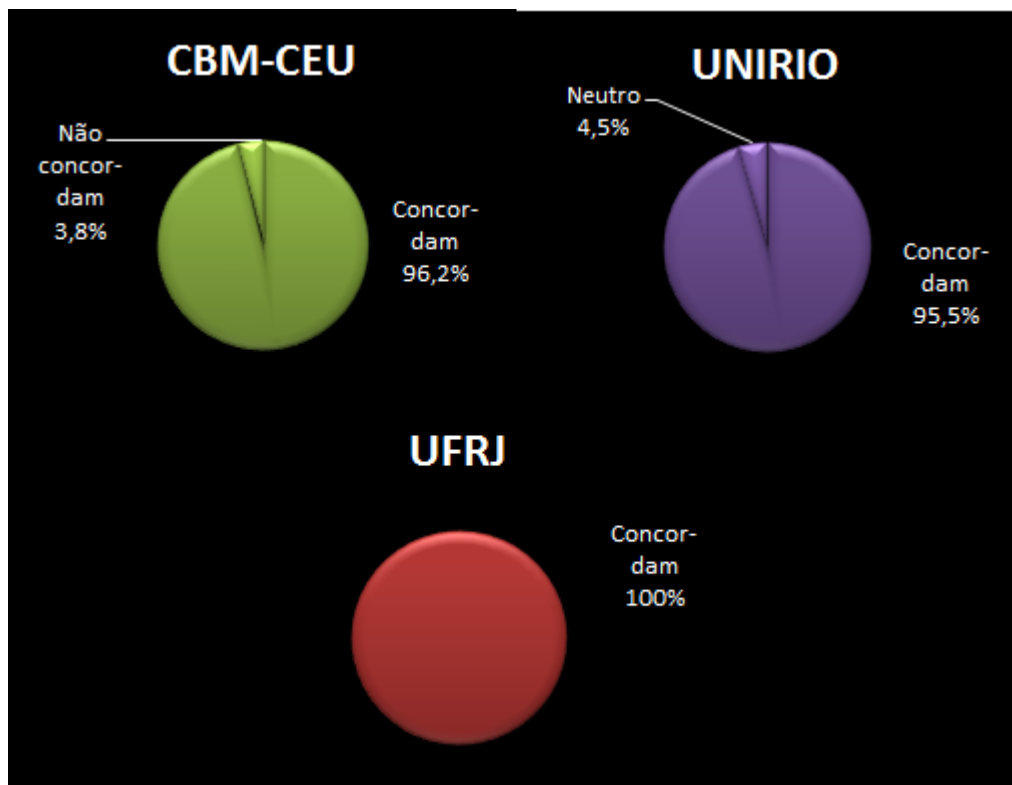


Gráfico 8 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que é importante utilizar nas aulas de Música um repertório que faça parte da vivência extraescolar dos educandos, ou seja, das músicas que estes ouvem no seu dia-a-dia.

Depois disto, eles(as) responderam se se sentem preparados para utilizar tal repertório midiático e popular nas salas de aula. Os resultados mostram que 84,5% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 86,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(a) estudantes da UFRJ que

responderam o questionário se sentem aptos(as) para ensinar Música utilizando um repertório formado por tais músicas.

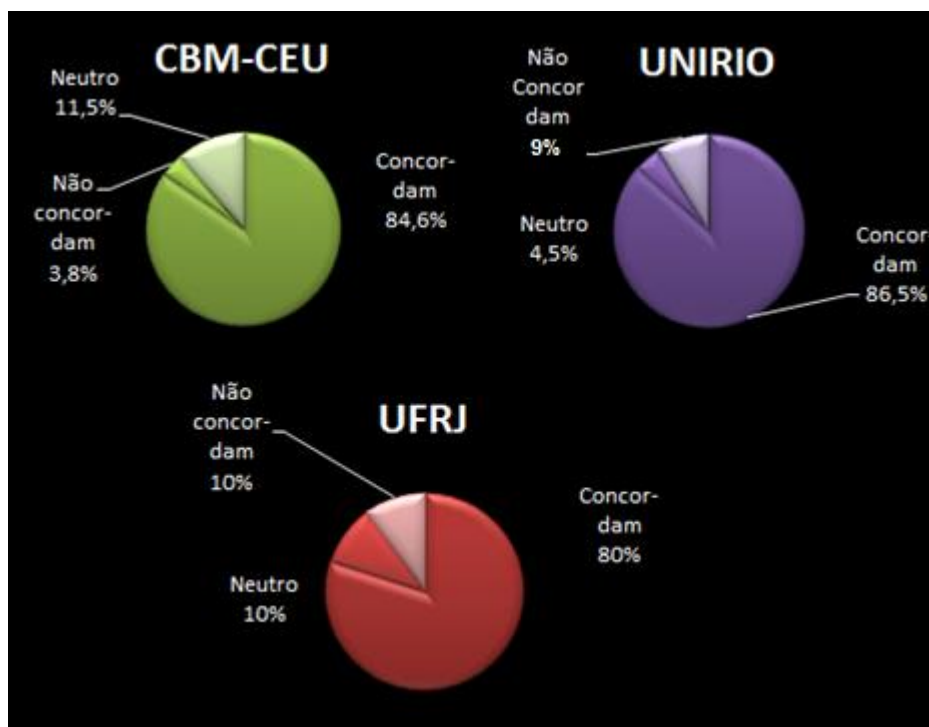


Gráfico 9 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que se sentem capazes de ministrar aulas de música utilizando um repertório formado por músicas populares e midiáticas.

Estes números parecem demonstrar que os cursos de Licenciatura em Música analisados por esta pesquisa estão colaborando para tal fato. Mas, uma frase escrita em um dos questionários aponta para o oposto: Um estudante da UNIRIO escreve que se sente apto para ensinar Música utilizando músicas populares e midiáticas “mais pela [sua] vivência do que pela formação docente”.

Em alguns relatos de campo obteve-se narrativas que expunham o desejo, da parte de alguns licenciandos, de serem mais preparados para lidar com a cultura dos educandos:

Percebo que a diversidade cultural tem afetado imensamente a Educação Básica dentro das salas de aula. A respeito do curso, acho que poderia ser reavaliado a questão do quadro de disciplinas para tentar focar mais na prática e trabalharmos mais com o repertório, para podermos nos deparar melhor com as realidade cultural dos alunos (estudante da UNIRIO)

Acho que nos últimos anos aumentou a consciência por parte dos educandos, sobre a necessidade de utilizarmos a cultura do ambiente do aluno para criamos interesse no ato de aprender. Muito ainda pode ser feito nesse campo (estudante da UNIRIO)

Um relato de campo como este indica que, em alguns casos, é necessário que o(a) estudante tenha experiências prévias não somente com músicas africanas, afro-brasileiras, e

indígenas, mas também com músicas “populares” e midiáticas para que possa, assim, ser totalmente apto(a) a ensinar tais musicalidades na Educação Básica, pelo fato das Licenciaturas em Música, de forma geral, não ensinarem tais tipos de musicalidades. Mas, pretende-se argumentar que é muito importante que um currículo de um curso de Licenciatura em Música torne-se próximo da realidade musical dos(as) estudantes da Educação Básica, e, para isso, se faz necessário que músicas “populares” e midiáticas dividam espaço com a chamada “música erudita”.

Finalmente, embasado em Canen (2007) e Santiago (2015a), afirma-se que uma Educação multicultural, em uma vertente crítica e pós-colonial, não se dá pela simples adição de conhecimentos provenientes de diferentes culturas no currículo escolar, mas também por lutar diretamente contra todas as formas de preconceitos e discriminações. Nesta perspectiva, aulas de Música podem relacionar os conteúdos musicais com temas de relevância social, questionando assim, estereótipos, como por exemplo: Porque as pessoas que escutam *black music* são, muitas vezes, consideradas perigosas enquanto pessoas que escutam “música clássica” são consideradas intelectuais? Estes estereótipos estão relacionados com racismo biológico ou representações sociais?

Portanto, também foi perguntado se os(as) estudantes de Licenciatura em Música acreditam que a disciplina de Música oferecida na Educação Básica, deve estar centrada somente em questões musicais e não estar concatenada a nenhum debate sobre problemas sociais como preconceitos, discriminações, *bullyings*, sexismos, racismos etc. O resultado mostra que apenas 33,3% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 4,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ acreditam que a disciplina de Música não deve entrar em debates sobre questões como discriminações e preconceitos. Logo, tais dados apontam que a maioria dos(as) estudantes concordam que é importante que esses debates ocorram nas aulas de Música.

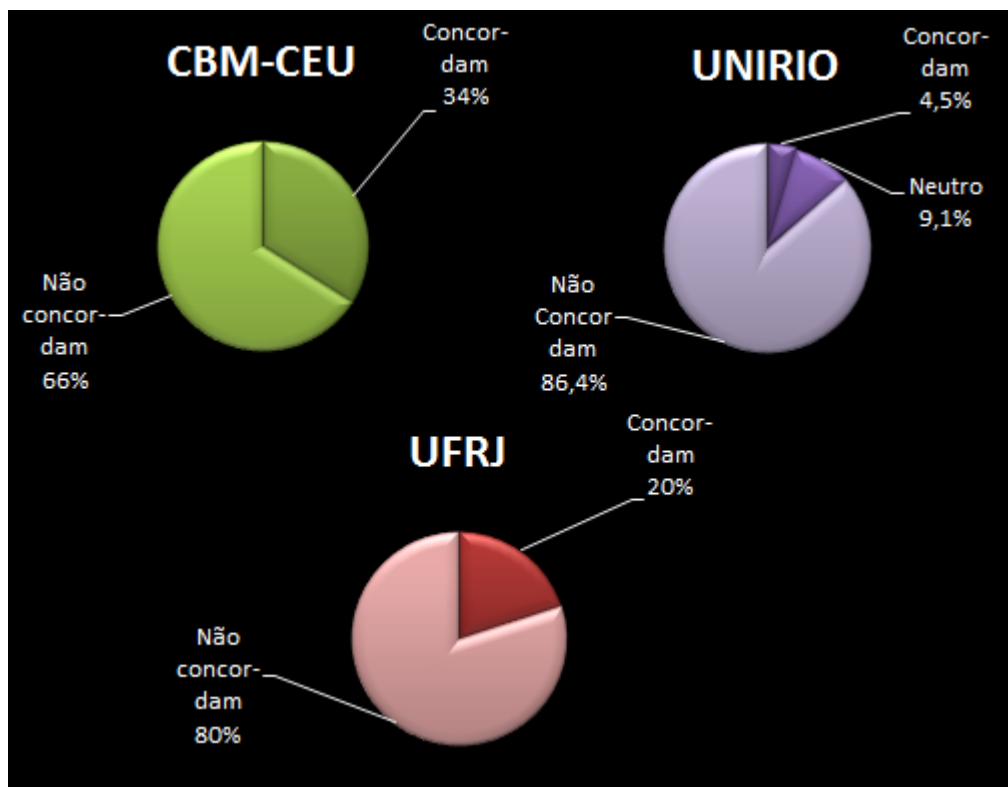


Gráfico 10 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que a disciplina de Música deva se focar somente nas questões musicais e não se envolver em discussões sobre os problemas tais como preconceitos, discriminações, bulliyings, sexismos, racismos etc.

E, quando perguntados se eles(as) mesmos(as) tiveram esse tipo de debate durante suas formações, 96,3% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 86,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 70% dos(as) estudantes da UFRJ concordam totalmente ou parcialmente que eles(as) tiveram esse tipo de debate sobre preconceitos e discriminações durante suas formações como professores(as) de Música. Mas, chama a atenção o fato de que, durante a aplicação dos questionários, muitos(as) estudantes, oralmente, disseram que tais debates ocorriam somente nas Faculdades de Educação de suas instituições e não nas Faculdades de Música.

Tal fato é também corroborado por alguns relatos de campo, como este que segue:

É profundamente necessário que o professor trabalhe com as diversidades nas aulas de música, propondo assim um currículo mais justo e significativo para os estudantes. As aulas na escola de Educação da UNIRIO, especificamente DIDÁTICA e CURRÍCULO, estão me preparando para lidar com as diferenças nas aulas que futuramente ministrar. Esse preparo está sendo feito através de leituras que proporcionam uma virada conceitual para mim, de autoras como Tomaz Tadeu da Silva e Vera Candau. Além disso, as discussões sobre as leituras são maravilhosas. (estudante da UNIRIO)

É interessante a citação de autores importantes no campo do multiculturalismo e das teorias do currículo, como Vera Candau e Tomaz Tadeu, porém, o estudante em questão

deixou bem claro que tais discursões são feitas na Escola de Educação da UNIRIO e não na sua própria faculdade, que é o Instituto Villa-Lobos.

Relatos de campo como estes parecem demonstrar que as Faculdades de Música que agem em cooperação com Faculdades de Educação se focam somente nas questões musicais e deixam o “trabalho pesado”, ou seja, a discussão sobre os problemas contemporâneos da Educação, para as disciplinas de Educação geral. Porém, com o advento da Lei 11.769/2008, não se pode fazer uma separação entre Música e Educação, como se ambas não estivessem concatenadas.

Assume-se concordância com Lazzarin (2008) quando este aponta que

A educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, em alguns momentos, parece desconsiderar que está inserida em um movimento da cultura que é maior que o simples ensino de música. Em outras palavras, parece ocorrer uma despolitização, no sentido específico das relações entre saber e poder, já referidas nesse texto. (p. 124)

Ou seja, não só a disciplina de Música, oferecida na Educação Básica, mas também o papel das Faculdades de Música na formação de professores(as) parece ignorar tudo o que aparentemente não é musical, porém, argumenta-se que a nova realidade gerada por meio da promulgação da Lei 11.769/2008 exige um papel mais ativo das Faculdades de Música em questões do “chão da escola”, e entre elas está inserido o combate contra os preconceitos e discriminações.

A afirmação de número 19, como já foi explicitado, buscou analisar se os(as) estudantes percebem a existência de uma hierarquia entre música erudita e popular em suas faculdades. No CBM-CEU, 51,9% dos(as) estudantes afirmaram que percebem tal hierarquização e tal percentual foi de 86,4% e 100% na UNIRIO e na UFRJ, respectivamente. Esse altos valores parecem apontar que os licenciandos percebem a existência de uma hierarquização de musicalidades em seus cursos.

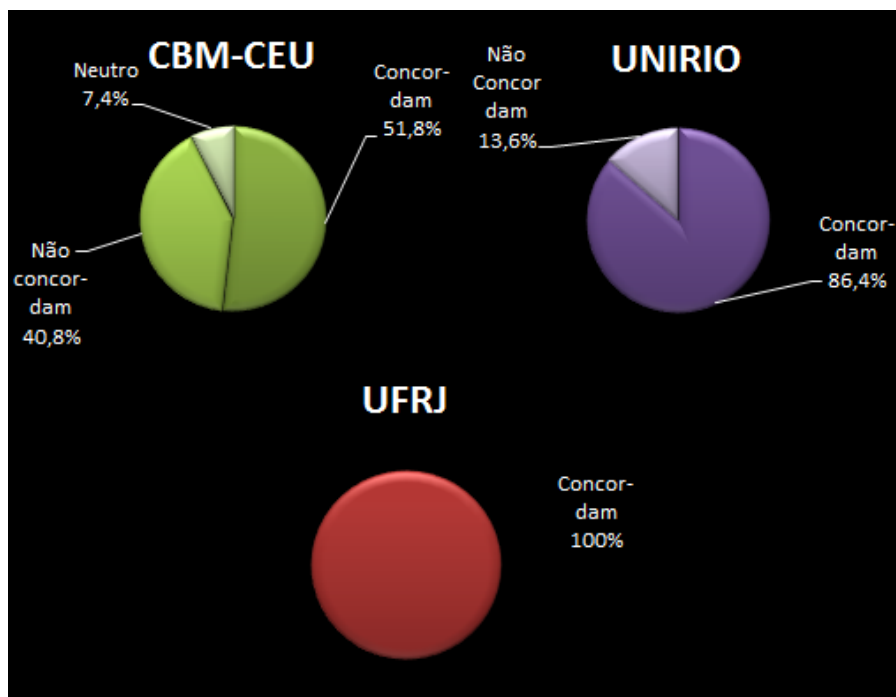


Gráfico 11 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) ou mantiveram-se neutros(as) (nem concordam nem discordam) à afirmação de que percebem que existe uma hierarquização entre a música “erudita” e a música “popular” em seus cursos de Música.

Cabe, portanto, analisar se eles(as) acreditam que tal hierarquização é positiva para suas formações. Portanto, foi pedido que somente aqueles que marcaram “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” na afirmação 19 que respondessem à afirmação 20, que justamente buscou analisar se os licenciandos que percebem tal hierarquização a veem como positiva. No CBM-CEU, 42,9% acreditam que a hierarquização entre música “erudita” e “popular” é positiva, enquanto esse valor foi de 35,3% na UNIRIO e de 30% na UFRJ. Os números demonstram, portanto, que a maioria dos licenciandos percebe uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” em suas instituições e, a maioria que a percebe, não crê que ela seja esteja realmente colaborando para suas formações como professores(as) de Música para Educação Básica.

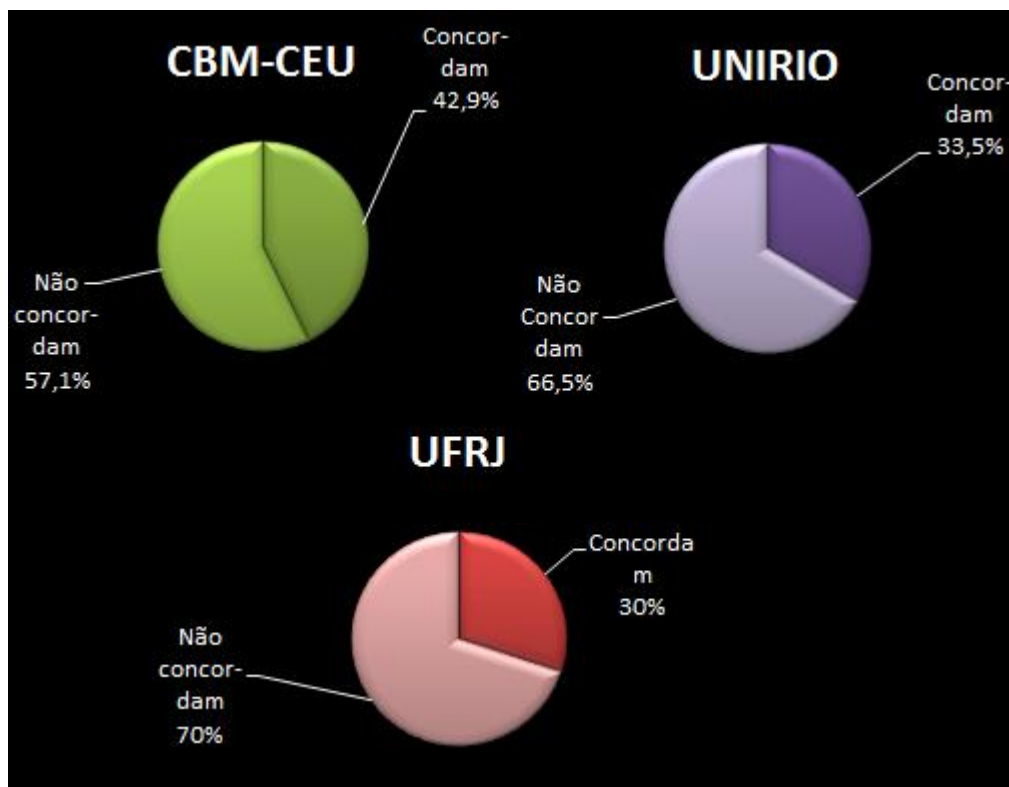


Gráfico 12 – Percentual de discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ que concordam (parcial ou totalmente), discordam (parcial ou totalmente) à afirmação de que consideram a hierarquização entre “popular” e “erudito” em suas faculdades como um aspecto positivo das suas formações.

5.5 Considerações sobre o capítulo

Primeiramente, a análise estatística do perfil dos licenciandos em Música das três instituições mostra que a maioria dos(as) colaboradores(as) que responderam aos questionários não possui experiência com docência e, a maioria daqueles que já atuaram em escolas regulares, tem ainda pouco tempo de atuação. Isso, aparentemente se dá, pelo fato do público das Licenciaturas em Música ser, em sua maioria, ainda muito jovem e por duas das três instituições analisadas (UFRJ e UNIRIO) oferecerem o curso em regime integral, o que atrapalha, de certo modo, que professores(as) já atuantes realizem o curso em questão nestas instituições.

Nessa perspectiva – de licenciandos que, em geral, são jovens e inexperientes –, os cursos de licenciatura devem colaborar maciçamente para que eles possam ter contato com o universo da Educação Básica. Para tal, pôde-se notar que a disciplina de Estágio Curricular – tanto na análise dos PPPs como na própria narrativa dos(as) discentes – aparece como o meio de aproximar os licenciandos da realidade das escolas. Sem dúvida, essa dimensão prática é importantíssima, mas as narrativas discentes parecem denotar que a maioria das disciplinas

das faculdades de Música não buscam articular discussões teóricas sobre o ensino de Música multicultural.

Foi notado também que os(as) estudantes consideram este tema relevante: praticamente 100% dos(as) colaboradores responderam que o ensino de Música na Educação Básica deve levar em consideração a diversidade do alunado e que a disciplina de Música oferecida na Educação Básica pode contribuir para que os(as) educandos dessa modalidade de ensino possam ver as diferenças como algo positivo; mas, mesmo assim, a maioria das narrativas discentes expressou que os licenciandos ainda se sentem inseguros no que tange à questão das diferenças culturais encontrada nas salas de aula, e muitos deles devem isso à formação que recebem na faculdade de Música.

A análise dos questionários apontou, de forma geral, que as questões multiculturais estão presentes nas principais instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro, mas tal presença não é tão forte quanto as necessidades de uma Educação Musical multicultural.

As questões multiculturais, muitas vezes, estão presentes nos currículos como uma forma de defender os interesses de alguns grupos que são historicamente marginalizados na sociedade brasileira, especialmente os negros. Nesta perspectiva, algumas disciplinas foram criadas justamente para colaborar com esta temática, como, por exemplo, História da Cultura Africana e Afro-brasileira, que é oferecida em regime obrigatório no CBM-CEU (SANTIAGO; IVENICKI, 2016).

Mas, é importante escrever que não existe nenhuma disciplina que discorra diretamente sobre a cultura Africana e afro-brasileira nas Faculdades de Música da UFRJ e UNIRIO, e, desta forma, o(a) estudante que se tornar interessado nesse tema precisará procurar pelas disciplinas oferecidas pelas Faculdades de Educação, onde a musicalidade desses grupos não será o foco das discussões.

Ainda é mais crítico a situação da musicalidade indígena: Nenhuma disciplina, de nenhum departamento de nenhuma instituição aqui analisada, discorre diretamente sobre o tema. Um foco de esperança está sobre o NEPA (Núcleo de Estudos de Performance Afro-Ameríndias), que foi citado por um licenciando da UNIRIO, porém este núcleo tem suas atividades centradas na área do Teatro e não na Música.

Pôde-se, portanto, observar traços de um multiculturalismo crítico nas narrativas discentes sobre os cursos de Licenciatura em Música do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ, por estas desenvolverem esforços para valorizar algumas culturas marginalizadas e incluí-las no cotidiano escolar. Mas, Canen e Xavier (2011) argumentam que muitas vezes, as ações do

multiculturalismo crítico tendem a congelar identidades e criar segregações entre identidades binárias, como branco/negro, homem/mulher, heterossexual/homossexual etc.

E, quando o multiculturalismo crítico se centra em poucas identidades, como na identidade negra, este se “esquece” e conseqüentemente ignora outras tantas identidades oprimidas que necessitam de representação na sociedade brasileira, como nordestinos, moradores de ruas, ciganos, homossexuais etc.

Pretende-se afirmar que, em uma sociedade permeada de multiculturalidade, diferentes pessoas podem aprender e trocar experiências, conhecimentos e valores que fazem que ambos os lados se beneficiem. Dessa forma, o multiculturalismo humanista encontra um limite aqui, pois tolerar outra cultura é bom, mas não suficiente. É necessário tentar, sempre que possível, fazer hibridismos entre diferentes identidades.

Autores como Canene Xavier (IBIDEM) e Peters (2005) tem chamado esta vertente do multiculturalismo que tem como objetivo principal o hibridismo cultural e a evitar congelamentos identitários de multiculturalismo pós-colonial. Um currículo baseado nesta abordagem não iria separar algumas disciplinas para tratar das questões multiculturais (como raça, gênero, sexualidade etc.) porque separar significa também criar barreiras entre diferentes identidades, mas, antes, iria tentar fazer com que tais questões se tornem temas transversais presentes em todas as disciplinas do currículo.

Também, se ressalta que os(as) estudantes, em sua maioria, reconheceram a importância de todas as disciplinas (tanto as disciplinas de referência como as disciplinas com potenciais multiculturais) para suas formações, logo, é, pela importância do tema das diferenças culturais, se faz importante que todas as disciplinas tratem, conforme suas possibilidades, destas questões.

Igualmente, pouco foi dito sobre outros aspectos do multiculturalismo nas análises dos discursos discentes: por exemplo, formação de professores(as) para atuar positivamente contra problemas de *bullyings*, machismos, sexismos e xenofobias, visto que o foco se deu basicamente na discussão entre gêneros “eruditos” e “populares” de Música.

Concluindo, se sugere que as Licenciaturas em Música possam ensinar conteúdos relativos às questões multiculturais nas suas Faculdades (ou Escolas) de Educação, mas também em disciplinas das Faculdades de Música, usando um amplo repertório e contextualizando este com as demandas sociais. Este, talvez, possa ser um passo para aulas de Música multiculturais, não somente na formação do(a) professor(a), mas também nas escolas de Educação Básica.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DO CBM-CEU TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?

6.1 Introdução – Notas teórico-metodológicas sobre as entrevistas nas três instituições

Os três próximos capítulos da presente dissertação terão como objetivo apresentar a discussão gerada por meio dos dados coletados nas entrevistas com os(as) docentes das três instituições analisadas por este estudo, a saber: o CBM-CEU, o IVL/UNIRIO e a EM/UFRJ.

Lembra-se que, a fim do estudo se aprofundar mais no tema do multiculturalismo aplicado à Educação Musical e à formação de professores(as) de Música, bem como apresentar maior rigor e qualidade, decidiu-se utilizar a metodologia de triangulação de métodos (DENZIN, 1978, IVENICKI; CANEN, 2016) que busca articular três métodos de coleta de dados, preferencialmente, em três objetos de pesquisa diferentes. Nessa perspectiva, usou-se análise documental nos PPPs, dos cursos questionários com os(as) discentes e entrevistas com os(as) docentes, nas três instituições.

Portanto, primeiramente, foi feita a análise dos PPPs, e a partir de tal análise, pôde-se notar semelhanças e divergências nas estruturas curriculares dos cursos. Após a primeira análise, que possibilitou em um maior conhecimento das disciplinas das licenciaturas, decidiu-se por focar em três delas: uma centrada na didática da Música e comum às três instituições; uma outra centrada na formação do músico, que também era oferecida pelas três instituições; e, por fim, uma disciplina classificada como detentora de potenciais multiculturais, ou seja, que tratasse de temas de interesse do multiculturalismo (como raça, etnia, gênero, diversidade, religiosidade etc.), sendo esta última não necessariamente presente nas três instituições, o que possibilitaria, também, analisar traços da identidade institucional de cada curso.

Salienta-se que tal escolha está amparada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004), que afirma que os cursos de Música devem se focar em conteúdos básicos, ou seja, disciplinas da área de Educação em Geral, como Sociologia da Educação e Filosofia da Educação; conteúdos específicos, que são disciplinas restritas da área

de Música, como Percepção Musical e Análise Musical e, por fim, conteúdos teórico-práticos, que articulam Música e Educação, como Didática da Música e Prática do Ensino de Música.

Nessa perspectiva, foram escolhidas as disciplinas de Didática da Música (conhecida como Processos de Musicalização na UNIRIO⁷⁷) para representar as disciplinas de conteúdo teórico-prático; Percepção Musical para representar as disciplinas de conteúdos específicos e foram escolhidas mais três disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais: História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, oferecida pelo CBM-CEU; Introdução às Músicas do Mundo, oferecida pela UFRJ e História da Música Popular Brasileira, oferecida pela UNIRIO.

Como na UNIRIO e na UFRJ tais disciplinas eram optativas, foram escolhidas aquelas que haviam sido cursadas por um maior número de alunos(as). No CBM-CEU, foi escolhida a disciplina de História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena por ser uma disciplina que é oferecida somente nesta instituição. Ressalta-se, novamente, que as disciplinas dos conteúdos básicos fogem do escopo dessa dissertação e já foram analisadas em outros trabalhos multiculturalmente orientados, como Alves (2010), Wilson (2011) e Xavier (2001).

Passada a etapa da seleção das disciplinas cujos(as) docentes seriam entrevistados, foi feita a escolha de tais docentes em cada instituição, visto que, não raramente, mais de um(a) docente(a) leciona a mesma disciplina. Foi, portanto, escolhido o(a) docente que mais influenciou na amostragem de discentes que respondeu aos questionários, visto que não faria tanto sentido, em uma pesquisa que busca triangular dados, entrevistar um(a) professor(a) que não lecionou para os(as) discentes que colaboraram com a pesquisa.

Para conhecer tais docentes, os questionários respondidos pelos(as) estudantes continham a seguinte frase, que era seguida pelo nome das disciplinas escolhidas na análise documental e por uma linha em branco onde os(as) discentes escreveriam o nome do(a) professor(a): “Por favor, diga qual(is) foi(foram) seu(seus/sua/suas) professor(es/a/as) das seguintes disciplinas”. Nessa perspectiva, os(as) discentes escreveram os nomes dos(as) professores(as) e foram escolhidos(as) os(as) mais citados(as), ou seja, os que, possivelmente, mais influenciaram o grupo em questão.

Findada essa etapa, entrou-se em contato – via *e-mail* ou presencialmente - com os(as) coordenadores(as) dos cursos das três instituições analisadas para pedir autorização para a

⁷⁷ Apesar dos diferentes nomes dados às disciplinas, a análise das ementas permite concluir que se trata de disciplinas com o mesmo objetivo: ensinar o licenciando a ensinar Música. Logo, a presente dissertação trata delas como uma mesma disciplina.

realização da pesquisa, bem como para conseguir o endereço de *e-mail* dos(as) professores(as) a serem entrevistados(as). Rapidamente e gentilmente, os(as) coordenadores(as) autorizaram a pesquisa e fizeram conhecer o endereço de correio eletrônico dos(as) professores(as) que seriam entrevistados(as), que foram, então, contatados, sendo que todos(as) os(as) professores(as) aceitaram participar e passou-se a conversar sobre quando e onde seriam feitas tais entrevistas.

Nessa perspectiva, foram feitas, ao todo, nove entrevistas, com três docentes de cada instituição, sendo três de **Didática da Música**, três de **Percepção Musical** e três de disciplinas com potenciais multiculturais (**História da Cultura Afro-brasileira e Indígena**, no CBM-CEU, **História da Música Popular Brasileira**, na UNIRIO; e **Introdução às Músicas do Mundo**, na UFRJ).

As entrevistas foram feitas entre o período de 27/07/2016 e 03/11/2016 em locais variados, dependendo da disponibilidade dos entrevistados: nas próprias universidades, em uma lanchonete, em um evento de divulgação científica ou na residência de uma das entrevistadas. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um *notebook* e de um celular, sendo totalizado 7 horas, 18 minutos e 11 segundos de gravação.

É interessante e muito importante ressaltar que, antes da gravação das entrevistas, os(as) entrevistados(as) foram informados(as) que seus nomes seriam guardados em sigilo, a fim de que eles(as) pudessem externar suas opiniões sem temer quaisquer prejuízos, e para tal, eles(as) poderiam escolher um pseudônimo para a identificação no texto da pesquisa.

Porém, uma quantidade significativa dos(as) entrevistados(as) optou por não usar pseudônimos e por terem seus nomes reais revelados; alguns “por não terem nada a esconder”, outros por dizerem que seus perfis e discursos são públicos e devem ser usados em prol da Educação, e outros por, aparentemente, se incomodarem com o uso de pseudônimos. Nessa perspectiva, será feita a vontade de cada professor(a), porém, para se manter um mínimo de sigilo, apenas o primeiro nome do(a) professor(a) – seja este real ou um pseudônimo – será divulgado e não será dito se o nome deste professor(a) é real ou não.

Ressalta-se também que, semelhantemente ao que ocorreu na aplicação dos questionários, o termo “multiculturalismo” foi evitado por ser de difícil explicação. Preferiu-se, portanto, utilizar frases nos quais os temas “diferenças culturais” e “diversidade” estivessem presentes.

As entrevistas foram semiestruturadas (BONI; QUARESMA, 2005), seguindo o roteiro presente no apêndice II localizado ao final desta dissertação. As perguntas foram elaboradas

seguindo o referencial teórico exposto no capítulo II e III e serão mais bem detalhadas a partir do próximo parágrafo. Salienta-se que a o tipo de entrevista usada possibilitava que outras perguntas fossem elaboradas no decorrer da entrevista, dependendo da dinâmica que estas apresentavam.

A primeira pergunta - *Em que medida que a disciplina que o(a) senhor(a) ministra influencia (ou influenciara) na prática docente do licenciando em Música que atua (ou atuará) na educação básica?* – buscava auxiliar na compreensão de como os(as) docentes enxergam a importância da suas disciplinas na formação do(a) professor(a) de Música. Elaborada principalmente para docentes de disciplinas que, *a priori*, não buscam ensinar a ensinar Música.

A segunda pergunta - *Em sua opinião, quais são as capacidades e saberes principais a serem desenvolvidas na formação inicial do(a) professor de Música?*- foi feita, na perspectiva de conhecer as principais capacidades que os(as) professores(as) julgam necessários à profissão de docente de Música. Parte-se do pressuposto de que tais capacidades citadas pelos(as) docentes são aquelas que eles(as) buscam gerar em seu alunado.

Caso a sensibilidade às diferenças culturais – ou algo semelhante - não fosse citada na pergunta anterior, seria feita a terceira pergunta - *Em que medida a sensibilização sobre a diversidade existente nas salas de aula do ensino básico é um aspecto importante da formação do(a) professor(a) de Música?-, que procurava-se compreender em que medida esta questão era vista como relevante por tais professores(as) formadores(as).*

Na quarta questão - *Como estes aspectos poderiam ser trabalhados em uma disciplina como a que o(a) senhor(a) leciona?* – buscava-se compreender de que maneira os(as) professores(as) viam a possibilidade de trabalhar questões de interesse do multiculturalismo em suas disciplinas e como lidavam praticamente com tais questão.

A quinta questão - *O(A) senhor(a) acredita que os ritmos que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip hop, o rock etc. – devem ser usados pelo(a) professor(a) de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?* – foi cunhada tendo como referencia a pesquisa de Migon (2015) que, entre outras coisas, analisou a preferência musical de discentes de uma escola pública do Rio de Janeiro, local onde também se delimita a presente pesquisa. Tendo também como referência Penna (2012) que escreve sobre a importância da Educação Musical multicultural valorizar a musicalidade que os(as) discentes apresentam em

suas vidas extraescolar, decidiu-se também arguir os(as) docentes formadores(as), a fim de analisar seus discursos sobre o tema.

A sexta pergunta - *Na sociedade em geral, muitas vezes se dá uma hierarquização entre música “erudita” e “popular”. Em que medida essa hierarquização se faz presente em sua instituição? Caso ela exista, o(a) senhor(a) acredita que tal hierarquização influencia na formação dos professores de Música?*- tinha como objetivo verificar se os(as) professores(as) entrevistados percebem algum tipo de hierarquização de musicalidades na academia, visto que autores(as) como Penna (2012) e Santiago e Monti (2014, 2016) afirmam que um ensino que prioriza a música “erudita” em detrimento da “popular” tende a desvalorizar um ensino multicultural.

A pergunta de número sete - *De que forma a disciplina de Música na educação básica pode contribuir para que os educandos percebam a diversidade como algo positivo?*- visava compreender se os(as) docentes também viam a sensibilização às diferenças culturais como um possível objetivo da disciplina de Música quando ministrada na Educação Básica.

Já a oitava pergunta - *Problemas fomentados por questões relativas à diferença de gênero, raça, etnia, diferença cultural, religiosidade etc. estão irremediavelmente presentes na educação básica. Pode-se citar entre esses problemas o racismo, discriminações, sexismos, homofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc. Em que medida o(a) senhor(a) acredita que a formação de professores(as) da instituição que o (a) senhor(a) leciona está formando professores(as) de Música que podem intervir positivamente nessa realidade?* – visava extrapolar a questão das diferenças musicais e tratar também de outras questões, como sexualidade, gênero, raça etc. A nona pergunta - *Como a sua disciplina, pode contribuir com essa questão?* – é um adendo à pergunta anterior.

As duas últimas questões foram elaboradas tendo em vista que autores(as) como Santiago e Monti (2016) e Santiago e Ivenicki (2015) apontam a necessidade da Educação Musical tratar também de questões culturais mais amplas, que fogem *a priori* do aspecto musical.

A décima questão - *Em que medida, temáticas recente, como a valorização da cultura negra e indígena, são relevante para a sua disciplina?*- foi elaborada tendo como base a realidade gerada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que colocam como obrigatório o ensino da cultura e da história Africana, Afro-brasileira e Indígena. Nessa perspectiva, se analisou

também os discursos dos(as) professores(as) sobre essa temática e se eles veem possibilidade de utilizar tais conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas aulas.

É importante ressaltar que tal questão é amparada teoricamente pelo conceito de essencialismo estratégico (SPIVAK, 1990). Obviamente, as culturas africana e indígena são muito amplas e é muito superficial dizer, por exemplo que a cultura africana deve estar nos currículos escolares, pois surgiria automaticamente a seguinte indagação: Qual “cultura africana”? A cultura banto? A sub-saariana? A egípcia? Existem várias etnias e não se pode essencializar a figura do africano, porém, do mesmo modo, não se pode colocar todas as opções de culturas e etnias em um questionário ou roteiro de entrevista, visto que tal fato tornaria a pesquisa praticamente inexecutável, a não ser que, de forma estratégica, se essencialize a figura do africano, para se saber se, de forma geral, tal cultura está ou não presente nos currículos. Nessa perspectiva, se essencializa estrategicamente tais formas de vida, para que seja possível fazer um estudo.

Com o objetivo de permitir que o(a) docente faça suas considerações finais, foi elaborada a décima primeira pergunta - *Por fim, quais são as suas necessidades para atender melhor a diversidade na sua disciplina e no curso em geral?* – que também visava compreender se tal docente via outros aspectos ainda não citados como importantes para que sua instituição pudesse oferecer um ensino (ainda) mais voltado para a questão das diferenças.

Os dados colhidos foram analisados, primeiramente, por meio da busca de potenciais multiculturais explícitos ou implícitos (CANEN ET AL. 2001; CANEN, XAVIER; 2011) e classificados conforme as abordagens multiculturais detalhadas em Canen (2012) e no capítulo II desta dissertação.

Iniciar-se-á, portanto, a análise das entrevistas com os(as) professores(as) do CBM-CEU.

6.2 Disciplina de Didática da Música – CBM-CEU

A docente entrevistada será identificada como Adriana. Ela foi citada por todos os(as) discentes que colaboraram com os questionários, o que leva a entender que ela tem grande influência na formação de tais discentes. Destaca-se que tal docente foi recentemente coordenadora do curso de Licenciatura em Música e ministra cursos e palestras sobre diferenças culturais na Educação Musical.

No que se refere à primeira indagação, que pretendia entender como a docente crê que sua disciplina influencia na (futura) prática do(a) professor(a) de Música, tem-se um discurso que privilegia a experiência profissional e o exemplo d(o) professor(a) formador(a) dado à turma

Adriana: A primeira coisa: eu só acredito em um professor que tenha passado por uma experiência, então eu não acredito num professor que fale coisas muito bonitas durante a aula, mas tenha uma postura ditadora, impositora, que fale muito bem sobre a diversidade ou sobre a questão da música na escola, mas que na sala de aula ele tenha outra postura. Por isso nas minhas disciplinas eu tento que o aluno, futuro professor, perceba a minha didática em sala de aula, que ele viva isso.

Nota-se, portanto, que a docente se esforça para que seus(suas) discentes a enxerguem como um exemplo e para tal, ela tenta fazer de sua turma um local igualitário, onde todos possam ter voz, fugindo da tradicional hierarquia entre professor(a) e aluno(a).

No que se refere ao exemplo que o(a) professor(a) passa ao alunado, Gauthier *et al.* (2006) dissertam que, por meio dos saberes de tradição pedagógica, existe grande probabilidade do(a) professor(a) ensinar da forma que aprendeu; logo, o esforço da professora em questão em fazer com que sua didática seja um exemplo a ser seguido é extremamente válido, desde que tal didática se espelhe em valores positivos.

Felizmente, parece que um dos alicerces da didática da professora em questão é a democracia do saber, conforme o trecho abaixo.

Adriana: Então, a primeira questão minha é o círculo, eu não trabalho em colunas. Essa é a minha arrumação da sala. Eu não trabalho com uma hierarquia (ele na frente, o outro atrás e eu ali), aliás, muitos alunos não gostam porque se sentem muito expostos, mas eu privilegio a voz de todo dos alunos. Então além do círculo, quando eu peço a opinião de alguém todos tem que fazer a sua voz ser ouvida, todos tem que ter sua opinião. (...) Então nisso eu já estou mostrando como que eu penso, ou seja, não tem ninguém melhor do que outro, todos somos iguais.

Claramente, a intenção da docente em sua arrumação da sala de aula e em seu esforço em fazer com que todos opinem sobre os assuntos que surgem durante as aulas, é criar um ambiente democrático e dialógico onde todos – discentes e docente - tenham os mesmos direitos. Canen e Moreira (2001, p. 33) destacam que o diálogo é uma condição *sine qua non* para uma Educação multicultural, visto que por meio de trocas e inteirações seria possível “sensibilizar discentes e

futuros docentes para os diferentes aspectos envolvidos na construção identitária (...)” e desafiar “visões estereotipadas de grupos distintos”.

Não se pretende afirmar que, necessariamente, arrumar a sala em colunas desfavoreça o diálogo e o multiculturalismo, visto que a forma que o(a) docente leciona é mais influente do que a forma na qual as cadeiras estão dispostas na sala de aula. O que está sendo realmente analisado aqui é a pretensão da docente em favorecer o diálogo e reduzir hierarquias entre docente e discente.

Tal redução de hierarquias nos remete a Paulo Freire, um dos nomes que influenciou e influencia, até hoje, as discursões sobre multiculturalismo e Educação. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), no qual o autor afirma que quando as barreiras que separam docentes e discentes se enfraquecem por meio do diálogo, seria possível um processo educativo tão forte no qual docentes aprenderiam com discentes e vice-versa.

No que se refere às capacidades que ela julga como necessárias para que o egresso do curso possa ser um(a) bom(boa) profissional, o discurso da docente se foca nas seguintes questões: a necessidade do(a) professor(a) ser também um(a) artista, ou seja, alguém que não apenas ensine, mas também que goste e que faça música; e a necessidade do(a) professor(a) saber ouvir, ou seja, “escutar a música do outro, escutar o que o outro tem a dizer”. Em suma, a docente cita

Adriana: Primeiro ponto: o professor ser músico, fazer música e segundo ponto: saber escutar, pois sabendo ouvir ele vai tocar melhor [um instrumento musical], ele vai sensibilizar melhor a sua plateia e tal. E claro, a questão do estudo, da contextualização, do respeito ao outro, só que tudo isso para mim está nesse pacote do escutar o outro.

A priori, não se percebem potenciais multiculturais em sua fala sobre as capacidades que o(a) professor(a) de Música deve ter em sua formação, então foi perguntado se a sensibilização à diversidade cultural também seria uma dessas capacidades. A docente responde o que segue:

Adriana: É relevante, tenho uma visão bastante crítica em relação a isso, eu acho que as pessoas têm um discurso, mas na sala de aula elas não respeitam isso, eu posso dar exemplos. Quando eu tenho respeito à questão da sexualidade, à questão do gênero, e todas essas questões que estão sendo abordadas por você, eu tenho que respeitar isso profundamente o tempo inteiro, eu não posso ser uma dentro da sala e outra fora da sala, e esse respeito vem desde quando o aluno coloca o gosto musical dele. Eu muitas vezes percebo colegas com dificuldades em relação ao gosto musical do outro. Então, como é que pode? Se eu tenho

essa postura de ser aberta e de respeitar, eu tenho que respeitar tudo da outra pessoa.

A fala da professora remete novamente a questão por ela defendida, que exprime que o(a) professor(a) deve apresentar-se como uma figura exemplar, mas nessa oportunidade, tal figura ultrapassa a esfera da escola, ou seja da prática do(a) professor(a), e emerge para o campo do(a) cidadão (cidadã), visto que sua fala expõe que o respeito às questões multiculturais deve se dar “o tempo inteiro”, dentro e fora da sala de aula. Esse discurso é interessante, pois mostra que o(a) professor(a) formador(a) deve ser um(a) perfeito(a) cidadão (cidadã), que cumpre cotidianamente a lei que, no Brasil, proíbe demonstrações de quaisquer tipos de preconceitos e discriminações (ver artigo terceiro da Constituição Federal de 1988). Assume-se concordância com a professora quando esta afirma que não se pode ser um(a) na sala de aula e outro(a) fora dela.

A questão do gosto musical dos(as) discentes também é um ponto passível de discussão, visto que autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2014, 2016) apontam para a necessidade da Educação Musical multicultural valorizar o gosto musical dos(as) discentes. Quando a professora fala sobre a necessidade de se valorizar – ou ao menos, respeitar – o gosto musical dos(as) discentes, se tem um ponto positivo em relação a esse quesito.

A docente inicia, então, uma discussão que foi tratada pelos três professores entrevistados no CBM-CEU: a questão da religiosidade protestante que, segundo ela, muitas vezes, corrobora para que alguns discentes venham a recusar a participar de certas práticas que envolvam, entre outros aspectos, a cultura afro-brasileira. A docente conta um relato de um discente protestante que, durante o seu Estágio Curricular Supervisionado, se retirou da aula que observava quando a professora cantou para as crianças a música “Frevo e Ciranda”, cuja letra remete à figura de Iemanjá, uma orixá do candomblé:

Adriana: E aí também (...) em relação às igrejas evangélicas, quando os meus alunos se recusam, eles saem de sala de aula em um estágio aonde tem uma música que fale de Iemanjá. Então, o que eu acho que seria respeitoso apenas, se você não concorda, fique em silencio, não precisa ficar cantando e tal, mas você sair de sala de aula é você dizer: eu sou contra isso, então como você pode trabalhar a diversidade se você é contra e não está respeitando o que o aluno está fazendo ali?

Embora a docente não utilize a palavra, o caso relatado remete à questão da tolerância. Obviamente, alguém não precisa fazer forçosamente algo que fuja aos seus princípios e valores,

porém, a fim de que se tenha uma convivência harmoniosa, se faz necessário ser tolerante, o que o rapaz da citação acima não conseguiu ser.

A literatura sobre multiculturalismo, muitas vezes, critica o conceito de tolerância, base de um pensamento multicultural humanista, pelas relações de poder que este estabelece, visto que na dialética tolerante/tolerado, parece haver uma hierarquia entre alguém, supostamente superior, que conseguiu tolerar outro alguém, supostamente inferior, que precisou ser tolerado (SILVA, 2009).

Assume-se concordância que a tolerância é um conceito que, preferencialmente, deve ser substituído por atitudes éticas mais fortes, como solidariedade, amor ao próximo, fraternidade, igualdade, respeito, compreensão entre outros; porém, em uma relação entre pessoas ou grupos totalmente diferente, na qual dificilmente poderá haver hibridismos e trocas positivas entre tais grupos, o mínimo que se pode esperar para que exista uma convivência multicultural ou, minimamente, harmônica, é a tolerância (ANDRADE, 2014).

Nesse ponto, o discurso da docente pode ser classificado como pertencente ao multiculturalista humanista, por pensar em atitudes de respeito e tolerância sem se aprofundar em discursões críticas sobre relações de poder ou em hibridismos (CANEN, 2012), porém, em outro relato a professora apresenta uma experiência que parece confirmar a possibilidade de diferentes grupos culturais aprenderem mutuamente, ocasionando hibridismos e trocas positivas típicos do multiculturalismo pós-colonial ou pós-moderno.

Adriana: No Morro da Mangueira, você tem várias folhas de reis, que são autos dramáticos muito importantes dentro da cultura popular brasileira. Aí, um aluno me disse: “professora, quando a folia aparece na minha rua eu apago todas as luzes, porque eu não quero que a folia entre na minha casa”. Sim claro, cada um tem o direito de fazer o que quiser, mas você não pode negar que existe a folia e a que ela tem um trabalho de música importantíssimo (...). “Não, porque a minha igreja me proíbe”. Isso eu acho muito estranho, o músico não tem simplesmente que ignorar que tenha aquilo só porque a igreja o proíbe. Resumindo, aconteceu algo muito interessante ao final do ano, pois ele percebeu que eu não quero catequizar ninguém, dizendo que a igreja evangélica é boa ou ruim, ou que o candomblé é bom ou ruim, não, cada um faz o que quer, o que você não pode é ignorar, aí ele quis fazer o trabalho final dele sobre o mestre da folia e ele fez esse trabalho, trouxe uma fita lindíssima com uma entrevista que ele fez. Ele continuou na igreja dele, tudo certinho, mas ele como músico percebeu a importância da folia, e isso para mim é

maravilhoso, pois ele fez toda uma pesquisa com o mestre da folia. Você está entendendo? Fica cada um na sua religião, mas eu como músico reconheço que a folia é muito importante e ele ficou muito feliz porque ele percebeu que ninguém ficou cobrando nada dele. E ele foi conversar com a igreja dele como se dissesse: “olha, eu estou analisando isso, mas eu continuo na igreja, está tudo normal”, e eu acho que isso é o ideal, o que você não pode fazer é simplesmente ignorar, apagar todas as luzes, se esconder debaixo da cama e fingir que nada existe. Não!

Esse relato demonstra a possibilidade de diálogo entre grupos culturais aparentemente distintos, que foram mediados pela atuação de uma professora. A pós-modernidade, por meio do conceito de hibridismo cultural, permite que pessoas absorvam conhecimentos culturais oriundos de outros grupos sem que isso mude drasticamente suas identidades: o rapaz protestante pôde pesquisar a folia de reis sem precisar mudar de religião e tal troca se deu graças ao diálogo e à didática multicultural.

Nessa perspectiva, a professora demonstra que se preocupa com a questão da sensibilização às diferenças culturais. Quando perguntada de forma mais específica como ela trata dessas questões em sua disciplina, ela argumenta que

Adriana: Nas minhas disciplinas, a Didática da Música, quando a gente trabalha os educadores musicais estrangeiros, que são o Orff, Dalcroze, Kodály etc., eu acho tudo lindo maravilhoso, desde que você contextualize e que você traga para a sua realidade. No Orff, por exemplo, você tem aqueles xilofones maravilhosos. Qual é a nossa realidade brasileira? Não é ter aquele instrumental. Então, esse não é o principal recado da abordagem Orff por exemplo. O principal recado é de você trabalhar a música, a dança, a palavra, o movimento, o ritmo dentro da nossa cultura, e não é a minha cultura ou a sua cultura é a sua realidade dentro escola, de seus alunos e tal. Eu acho importante sim que o licenciando em Música conheça a história da Educação Musical, quem foram os grandes educadores, as suas modificações, suas contribuições e tal, então dentro da didática a gente estuda isso, mas depois ele tem que contextualizar, ele tem que trabalhar isso dentro da sua realidade.

A professora cita importantes educadores musicais que revolucionaram a Educação Musical ocidental e a influencia até os dias de hoje, como Carl Orff, Jacques Dalcroze e Zóltan Kodály⁷⁸.

⁷⁸ Para te acesso às teorias e métodos de ensino de Música de tais educadores, leia FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

É interessante notar que esses educadores são, respectivamente, alemão, suíço e húngaro, e que eles fomentaram seus métodos e/ou propostas para a Educação Musical ainda na primeira metade do século passado. Apesar de se reconhecer a grande influência de seus escritos para a Educação Musical, argumenta-se que existe uma disparidade cultural e temporal entre seus métodos e a atual realidade brasileira (SANTIAGO, 2013; SANTIAGO; MONTI, 2014; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, p. 33). Nessa perspectiva, foi importante o fato da professora em questão explicitar a importância de se contextualizar tais métodos para a realidade atual do Brasil, caso contrário, a Educação Musical pode correr o risco de se tornar eurocêntrica e ultrapassada.

A questão do Estágio Curricular Supervisionado, muito citada por discentes nos questionários, também apareceu na fala da professora:

Adriana: E na questão do estágio, a minha luta muito grande é que o licenciando não faça estágio em um ambiente só. Que ele faça essa circulação para ele ver as várias realidades cariocas, então ele vai para Campo Grande, ele vai para Zona Sul, ele vai para uma instituição religiosa, ele vai para uma escola de choro, ele vai para uma escola de música erudita, ou seja, se ele não fizer essa circulação ele não vai compreender e não vai respeitar e aceitar. E acho que ele consegue isso quando ele vive aquilo. (...) E muitas vezes eu envio os alunos para alguns estágios que eu sou absolutamente contra a forma daquela professora ou daquele professor trabalhar, mas eu não sou dona da verdade, então eu acho que o aluno, ele é que tem que chegar a conclusão dele, então muitas vezes o aluno diz: “professora, mas eu fui para aquela escola e lá a professora só trabalha a festa junina desde fevereiro”, e o que é importante, que você reflita sobre isso e que na sua experiência, que você diga: “opa, eu não quero trabalhar a festa junina desde fevereiro, eu quero fazer outras coisas”.

O CBM-CEU impõe oito estágios aos licenciandos em Música. Além dos quatro níveis de Educação previstos na LDBN/96 (a saber, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), também é obrigatório o fazimento de estágios: em uma escola especializada em ensino de música; em um projeto social, na Educação de Jovens e Adultos; e em escola que atende pessoas com necessidade especiais. Nessa perspectiva, os(as) discentes são incentivados a fazer estágios em diferentes locais a fim de conhecer diferentes realidades de alunos, bem como diferentes didáticas.

O estímulo em fazer com que os licenciandos transitem em diferentes contextos culturais e acadêmicos é positivo sob um olhar multicultural, pois pode possibilitar com que tais licenciandos conheçam diversos grupos culturais e, a partir de tais conhecimentos, cunhem currículos e práticas pedagógicas culturalmente orientadas que estimulem a aprendizagem dos alunos (LEITE, 2001).

Zeichner (2008) também apresenta a importância do estágio na formação multicultural do(a) professor(a). O autor condena o fato de, muitas vezes, os cursos de formação de professores(as) abordarem apenas teoricamente as questões sobre as diferenças socioculturais, por meio de textos ministrados em sala, sem que tais professores(as) em formação tenham real contato com pessoas de diferentes condições sociais e culturais. Nessa perspectiva, a dinâmica do estágio do CBM-CEU, é bastante válida, porém, não se pode ignorar que, na visão do autor citado, o(a) estagiário(a) deve ser mais do que um(a) observador(a), mas também um(a) salvador(a), um(a) agente que por meio da sua prática possa corroborar para a transformação social.

A posteriori, tem-se, novamente, a questão do(a) professor(a) como exemplo, a ser ou não seguido. Por meio da observação de diferentes práticas e de diferentes didáticas, o(a) professor(a) em formação poderá tecer sua própria identidade docente, refletindo criticamente sobre as práticas que observa, ponderando se estas são ou não adequadas para o seu perfil profissional. Sob o olhar do multiculturalismo, tal prática (ou seja, o estímulo à observação de diversas práticas docentes) será válida, caso se tenha absoluta certeza de que os(a) docentes analisados são sensíveis às diferenças culturais de seu alunado; caso os(as) estagiários sejam previamente instruídos a não internalizarem quaisquer atitudes preconceituosas ou discriminatórias dos(as) professores(as) orientadores; e/ou caso se discuta maciça e criticamente as práticas dos(as) professores(as) observados durante a supervisão de estágio, a fim de que didáticas culturalmente orientadas sejam valorizadas e práticas monoculturais, racistas ou discriminatórias sejam evitadas e não absorvidas.

Quando perguntada sobre a inserção de musicalidades populares e midiáticas na universidade, a professora se mostrou bastante favorável.

Adriana: Acho fundamental, é aquilo que eu falei, você vai se esconder debaixo da cama e fingir que o *funk* e que essas músicas não acontecem como fez o meu aluno da Folia de Reis? “ah não, eu quero só as músicas

que eu trabalho”. Não, mesmo que eu Adriana não goste de funk (e isso eu realmente estou expressando meu gosto: eu, Adriana, não gosto do funk, ou que eu Adriana não trabalho com a música gospel) eu aceito, porque é meu aluno que está trazendo e tenho um respeito enorme e acho sim, que deve estar dentro da academia, então para mim é fundamental o respeito pelo o que a outra pessoa está trazendo.

Nota-se dois pontos fundamentais em tal discurso: primeiramente, não ignorar fenômenos musicais absurdamente conhecidos e populares entre os(as) alunos(as) da Educação Básica. Embora ritmos como o funk, o hip-hop, o pagode etc. seja, relativamente novos e relativamente divergentes com a tradição da Educação Musical ocidental, não se deve simplesmente ignorar suas existências.

Os riscos de se ignorar ritmos que, em geral, são bem aceitos pelos(as) discentes já foram detalhados por Bourdieu (2014b) e Bourdieu e Passeron (1970) por meio dos conceitos de capital cultural e violência simbólica, já discutidos no capítulo II desta dissertação. Ora, tais autores afirmam que quando se aprende com elementos simbólicos e concretos da vida extraescolar já interiorizados pelos(as) estudantes (capital cultural), tem-se maior possibilidade de sucesso escolar e motivação, já quando se impõe, entre outras coisas, por meio da Educação, uma cultura – no sentido de saberes sobre o mundo (EAGLETON, 2011) – diferente daquela que o(a) discente possui, se estabelece uma violência simbólica que tende a desmotivar o(a) estudante e a, possivelmente, dirigi-lo ao insucesso escolar.

Autores da área da Educação Musical, como Santiago (2013), Santiago e Monti (2014, 2016), Penna (2005, 2006, 2012) e Aristógueli (2011) também dissertam sobre a importância de se valorizar a vivência musical dos(as) educandos(as) nas aulas de Música, independentemente de qual seria o gênero escolhido.

Interessante também ressaltar o segundo ponto, a questão do gosto musical do(a) professor(a) de Música que muitas vezes difere dos gostos dos(as) estudantes. Isso ficou explícito na fala da professora quando esta fez questão de dizer que valoriza o funk, embora não goste de ouvi-lo. Tal atitude remete novamente ao conceito de tolerância (ANDRADE, 2014), típico do multiculturalismo humanista, e também a escritos como os de Santiago (2013), Santiago e Monti (2014, 2016), Lazzarin (2006), Aróstegui (2011) e Penna (2012), que argumentam sobre a importância do(a) professor(a) de Música não permitir que seu gosto musical seja hegemônico na

seleção do repertório a ser usado nas aulas de Música. Vale ressaltar a contribuição de Penna (2012, p. 100) que afirma que

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nossos próprio gosto, ou simplesmente à indicação de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar construir os caminhos necessários para um diálogo intercultural inicia-se com a disposição em olhar o aluno e acolher suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios.

Nessa perspectiva, a narrativa da professora que afirma que valoriza um gênero que não consome é positiva sob um olhar multicultural. Surge, portanto, a questão: se a valorização de ritmos populares e midiáticos é um aspecto importante, por que tais ritmos ainda não encontram, na academia, um espaço proporcional ao peso que têm na sociedade? A professora responde da seguinte maneira a esta indagação:

Adriana: Porque a academia, para mim, ela é muito “careta”. Ela é muito retrógrada. É o que eu estava te falando, eu acho que tem muito pouco artista dando aula, então aqueles professores, cada vez mais velhos⁷⁹, que tem aqueles caderninhos do tempo do gumba eles não querem modificar, então quando você pisa num terreno que você não conhece, a primeira reação é “não vou por aqui não!”. (...) A academia, ela acaba te burocratizando, ela acaba te colocando numa fôrma, então os acadêmicos todos têm muita dificuldade e preferem deixar tudo aquilo bem distante, “ah não, eu não quero nem saber”. Eu gosto do diferente, do que me traz curiosidade, então ao contrário, invés de eu falar [que] não quero funk, não quero isso, eu penso: O quê que aquilo está provocando naquela pessoa? Se é a improvisação, se é o ritmo, se é todo o mundo dançando junto, se é a irreverência e isso é muito bom, então a gente vai ficar todos de cabeça baixa dizendo amém? Não, não concordo.

A narrativa da professora parece demonstrar a existência de um tradicionalismo nas instituições de nível superior de Música, que é criticado por tal professora. O ensino de Música

⁷⁹ Apesar de se assumir concordância com o problema do conservadorismo no ensino de Música, não se pretende argumentar que professores “velhos” tendem a ser conservatoriais ou tradicionalistas como a fala da professora pareceu indicar. Lembra-se que a faixa geracional também é um marcador identitário e um trabalho sobre multiculturalismo não pode assumir estereótipos com qualquer marcador identitário, mesmo se isto não for intencional.

tradicional que remonta ao período moderno é conhecido como ensino conservatorial, que, entre outras coisas, se caracteriza por um repertório formado, principalmente, por músicas elitizadas de tradição europeia. Além da professora que cedeu a entrevista, outros autores como Vieira (2000), Luedy (2009, 2011), Almeida (2009), Greif (2006, 2007) e Santiago e Monti (2014) também criticam o ensino conservatorial e o tradicionalismo no ensino de Música.

Nessa perspectiva, o tradicionalismo das instituições de ensino superior se mostra como uma barreira que diminui a presença de gêneros populares e midiáticos na formação de professores(as) de Música. Como consequência, pode-se ter a formação de profissionais pouco capacitados para lecionarem com tais musicalidades e, conseqüentemente, desvalorizar culturas periféricas e não elitizadas.

Aproveitando o ensejo, como se estava a conversar sobre a dinâmica das instituições de ensino superior de Música em geral, aproveitou-se para perguntar se a docente percebe algum tipo de hierarquização em tais instituições. A docente afirma tal existência, argumentando que:

Adriana: Todo o mundo acha que o que vem da Europa é muito bonito, é chique, é arrumado, é [sic] pompudo e eu sou muito contra isso tudo, apesar da minha formação ser também erudita (eu tenho formação erudita e popular, canto todas as músicas do Noel e canto todas as músicas do padre José Maurício Nunes Garcia, músicas do barroco, Bach, Mozart). Mas as pessoas adoram uma hierarquia, principalmente quando vem da Europa.

Nessa perspectiva, ela mostra uma forma na qual trabalha com os licenciandos para que eles aprendam a também ensinar Música desconstruindo padrões de hierarquização:

Adriana: A música erudita, a sala de concerto, os instrumentos de orquestra são os melhores, mas [na minha disciplina de] Processos de Educação Musical, quando eu trabalho os instrumentos, eu tenho um envelope com várias fotografias do berimbau, lata, instrumentos africanos, instrumentos do candomblé, instrumentos da orquestra europeia, todos eles estão no meu altar, não existe nenhum melhor nem pior.

De acordo com Bourdieu (2004b, p. 85), a posse de instrumentos musicais é considerada um capital cultural em estado objetivado e tal posse juntamente com a capacidade executar tal instrumento (capital cultural incorporado) pode possibilitar com que o indivíduo detentor de tais capitais tenha maior prestígio na sociedade. Porém, se se admitir que tocar um instrumento é um

ato cultural, no sentido de que Eagleton (2011) utiliza para definir cultura como práticas que possuem significados simbólicos, ter-se-á que tal cultura pode ser hierarquizada (cf. NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Ou seja, uma pessoa que toca violino tem, na sociedade elitizada ocidental, mais prestígio do que uma que toca, por exemplo, berimbau⁸⁰.

Nessa perspectiva, quando a professora entrevistada cria um “altar” aonde os instrumentos são “adorados”, e ela coloca nesse altar todos os tipos de instrumentos e não só os elitizados, tem-se não somente a valorização do instrumento em si, mas também de toda a cultura de diferentes grupos culturais que se expressam musicalmente por meio destes instrumentos menos não-elitizados e dos indivíduos que os executam. Em outras palavras, se o atabaque estiver no mesmo “altar” do oboé, estarão, do mesmo modo, o oboísta de um teatro municipal e o ogã de um centro umbandista.

Outras falas da professora extrapolam a academia em si e parecem demonstrar que a hierarquização cultural está também fora das faculdades, sendo representada por outros agentes:

Adriana: Falo muito nas minhas palestras que essa questão do erudito acaba que o que privilegia os projetos sociais são os projetos sociais que trabalham com orquestra. Então, você pede dinheiro para fazer um projeto social com percussão corporal, não vem muita coisa, mas se você dizer que quer 30 violinos, a coisa muda. É toda a sociedade reverenciando a cultura europeia erudita. Então não está só na academia, está em todo o lugar, mas a academia ela gosta.

Nessa perspectiva, aparentemente, a academia de Música tende a reproduzir as diversas hierarquias que estão presentes na sociedade em geral. Se a academia privilegia o europeu em detrimento ao africano, é porque a sociedade assim o faz. Se ela prefere, muitas vezes, o “erudito” ao “popular”, é porque, igualmente, a sociedade assim o faz. Surge então a questão, complexa demais para poder ser respondida por este estudo: Caso realmente haja a necessidade de se reestruturar a formação de professores(as) de Música, a fim de que culturas marginalizadas se façam presente no cotidiano da academia, seria isto algo possível se a sociedade na qual as

⁸⁰ Para reforçar esse argumento, se traz a tona um a opinião de Antonio Natalino Dantas, que em 2007 era coordenador do curso de Medicina na UFBA, que, ao justificar o baixo desempenho dos(as) discentes do curso de Medicina naquele ano, afirmou que tal nota se deu pelo baixo QI do baiano e exemplificou: “O baiano toca berimbau porque só tem uma corda, se tivesse mais, não conseguiria” (LUEDY, 2009, p. 52). Obviamente, não se assume concordância com tal comentário, mas um relato como esse parece demonstrar que, de forma geral, algumas pessoas da sociedade relacionam o instrumento que alguém toca com seu *status* social e/ou capacidade cognitiva.

instituições de ensino superior estão localizadas, primeiramente, não mudarem? Possivelmente, devemos pensar a escola e as universidades como locais para se mudar tal quadro.

Por fim, concluindo este assunto, a professora argumenta que

Adriana: [O] músico tem um salto alto, primeiramente porque ele diz: “ah vc toca? Você lê música⁸¹?” Aí se o músico diz: “Não eu toco na noite, mas eu não leio”, aí só pela cara você vê que o músico erudito “acaba” com aquele o músico popular. O próprio músico tem um salto alto em relação à notação musical e tal, que é muito importante, eu sou super a favor, mas Cartola⁸² não sabia ler nenhuma música nem o Nelson Cavaquinho⁸³, no entanto são músicos maravilhosos. O Villa-Lobos⁸⁴ não fez faculdade. Então a gente tem que ter muito cuidado com esse discurso acadêmico e a academia privilegia, sim, a música erudita, sim, a música europeia.

Como a professora afirmou que ela percebe tal hierarquização entre cultura “erudita” e “popular” na academia, foi também perguntado se ela percebe tal hierarquização como positiva ou negativa para o licenciando. Ela então afirma que

Adriana: É, porque na verdade, minha vontade sempre é desconstruir isso, (...) mas sim, a academia privilegia isso que, uns licenciandos chegam muito por baixo porque não sabem ler [partitura] direito, porque não tem essa formação e os que sabem então pisam muito, mas não tem ninguém melhor do que ninguém. Todo o mundo faz cocô e xixi. Todos nós somos iguais. Então não venha com isso de que já que você estudou na academia tal, você tem mais cultura. Detesto isso. Não existe ninguém que tenha mais cultura do que o outro. E Bourdieu é maravilhoso por isso, né? Distinção, então eu também sou muito a favor disso. Mas tem uns licenciandos que chegam de salto alto, então eu vou logo baixando o salto deles.

Destaca-se o fato da professora citar um dos autores que fazem parte do referencial teórico desta dissertação. No caso, o conceito de citado – distinção – se refere à condição de um indivíduo cuja posse ou falta de capitais culturais, o faz se distinguir de sociedade, se tornando, respectivamente, mais ou menos valorizado socialmente. Nessa perspectiva, o gosto - os julgamentos e preferências estéticas – estariam ligados à posição do indivíduo no espaço social

⁸¹ A professora está claramente se referindo à leitura da partitura, a simbologia musical ocidental e elitizada, que também se constitui em capital cultural incorporado.

⁸² Angenor Oliveira, notável cantor e compositor de samba e Música Popular Brasileira.

⁸³ Nelson Antonio da Silva. Outro notável nome do samba.

⁸⁴ Principal compositor de música erudita no Brasil, conhecido internacionalmente. Compositor das Bachianas brasileiras.

(BOURDIEU, 2007). Essa distinção gerada pela posse de capitais – aqui, de forma mais clara, o domínio da simbologia musical e de um repertório erudito - também estaria, de forma geral, presente nas instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música e o papel da professora entrevistada seria “baixar a bola” dos positivamente distintos para gerar um clima de igualdade na turma.

Tal ideia remete novamente a Bourdieu e à sua Pedagogia Racional, que buscaria reequilibrar a balança entre pessoas com diferentes graus de capital cultural, neutralizando os fatores da desigualdade cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; SILVA, 2009, BOURDIEU; PASSERON, 1964). Como já foi argumentado no capítulo II desta dissertação, se concebe que tal equilíbrio pretendido por Bourdieu poderia se dar não somente por um “esvaziamento cultural” que possibilitaria um equilíbrio entre pessoas com níveis de capital cultural diferente, mas também por meio de uma Educação Multicultural que valorize o capital cultural que o(a) estudante já detém.

Passado este ponto, a entrevista começou a tratar dos temas gerados pelas promulgações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que colocam como obrigatório o ensino da cultura e história Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas. Nessa perspectiva, é importante conhecer e avaliar os discursos dos(as) professores(as) formadores(as) sobre tal tema.

Em sua fala, a professora se mostra favorável às temáticas das leis, mas também expressa que tais temas ainda não têm tanto espaço como deveriam:

Adriana: Então, eu adoraria que tivesse mais espaço, eu tento muito dar meu recado. A primeira coisa que eu faço quando eu leciono um curso chamado “Diversidade na sala de aula”, é pedir para os meus alunos: “Peguem um lápis e um papel”, e eles pegam e “desenhem o mapa da África”. E o aluno não tem a menor ideia de que a África não é um país, [mas sim que] é um continente com vários, vários países diferentes, com várias culturas, então nós negamos até o final. Então essa questão da lei, de você trazer a cultura afro, é de você realmente compreender isso e de você aceitar, então, por exemplo, eu sou uma pessoa que não suporto alguém dizer que o Brasil foi descoberto por europeus.

Tem-se, portanto, uma crítica à sociedade que desconhece os assuntos tratados pela Lei 10.639/2003. Nessa perspectiva, a docente reconhece a importância da Lei em questão e a valoriza, e busca trabalhar criticamente a questão de que a África é um continente formado por

várias culturas distintas. Nesse ponto, o discurso da professora estaria ligado ao multiculturalismo crítico, por buscar reverter o quadro de marginalização de certos grupos – no caso, pessoas que se identificam com a cultura afro – e por buscar colocar em cheque as relações de poder (CANEN, 2012; SILVA, 2009). Após esse ponto, novamente, a fala da docente volta à questão da religiosidade protestante, em tom de crítica:

Adriana: E o que me incomoda profundamente - é uma crítica minha às religiões evangélicas - é que ela acaba reverenciando o que é feito na Europa e o que é feito nos Estados Unidos. Uma aluna minha me contou que esteve em janeiro num congresso gospel em Recife e ela me falou que cem por cento das músicas cantadas nesse congresso eram americanas traduzidas para o português. Como assim? Você em Recife e você traz todo um repertório de fora. Cadê o nosso repertório? E o que me deixa muito incomodada e que depois essas pessoas vão ser missionárias na África levando essa cultura europeia para lá. Você tem que estar fazendo alguma coisa na sua vida antes de trabalhar isso [cultura e história africana e afro-brasileira] na sala de aula, porque se você não acredita, se você não é sensível àquela história - que é a minha história também -, então eu acho muito difícil que as coisas mudem. Agora, é muito importante que tenha isso tudo [assuntos tratados na Lei 10.639/2003], para que as pessoas tenham essa visão.

Na visão da professora entrevistada, o protestantismo tende a, preferencialmente, incorporar a cultura europeia e estadunidense, desprezando outros tipos culturais, inclusive os brasileiros. Afirma-se, porém, que tal alegação é parcial, visto que existem diversas vertentes protestantes e enquanto algumas seguem o processo descrito pela professora (como a Igreja Luterana, Igreja Batista, Igreja Prebiteriana entre outras), outras assimilam ritmos africanos em sua musicalidade (igrejas pentecostais em geral, como a Assembleia de Deus e Igreja Deus é Amor) (FERRETI, 2005). A questão maior é, na verdade, pensar o etnocentrismo de forma geral. A sociedade ao privilegiar conhecimentos e culturas – aqui, em seu sentido estético, conforme encontrado em Eagleton (2011) – corre o risco de fazer com que outros conhecimentos e culturas, deixados de fora da seleção, sejam marginalizados e estereotipados.

Quando o assunto tratado é religiosidade, tem-se mais um ponto a ser discutido: partindo do ponto que o aspecto religioso é também visto como divino, aquilo que é usado para a adoração tende a ser visto como santo, enquanto aquilo que é deixado de fora pode ser classificado como profano, impuro, indigno, demoníaco. Nessa perspectiva, admitindo-se música como cultura – no

sentido de algo que carrega significados simbólicos que extrapolam o próprio ser, no caso, a música em si - argumenta-se que as musicalidades selecionadas para fazer parte do culto protestante também auxiliam na compreensão social sobre o que é santo e o que é profano. Seguindo esta linha de pensamento, a música europeia pode ser santa, por fazer parte do culto cristão, mas a música africana tem mais dificuldade de assim ser classificada, por ter menos espaço no cristianismo.

Tem-se também a questão identitária, visto que não se pode negar que o cristianismo (agora, alargando para outras vertentes, como o catolicismo) expressa uma identidade normativa e outras religiosidades, como as religiões de matriz africana, são tidas como identidades marginalizadas e estereotipadas (McLAREN, 1997, HALL, 2003, 2005a, 2005b; SILVA, 2009). Há portanto, um embate entre um grupo associado ao tradicionalismo manutenção da ordem social e outros que buscam reivindicar seus direitos de expressão e resistir à imposição cultural.

Porém, não se pretende argumentar que as práticas normativas são, necessariamente, erradas e devem ser combatidas. Lembra-se que a evangelização e o trabalho missionário, citados pela professora, faz parte dos ritos cristãos e a Constituição brasileira permite a liberdade religiosa. Nessa perspectiva, argumenta-se que o trabalho missionário na África não se constituem em erros desde que os africanos não sejam obrigados a se converter, mas que possam ter o direito de escolher em professar, caso queiram, uma (outra) religião.

Quando arguida se os conhecimentos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena devem ter espaço nas Licenciaturas em Música, a professora expressou-se afirmando que

Adriana: Então, nas minhas aulas sempre teve espaço para esse tipo de discussão. Mas desde 2015 eu não sou mais coordenadora da licenciatura nem estou mais na direção. Então agente tem que ter todo um jogo de cintura para poder “catequizar” o reitor para mostrar que essas questões são muito importantes. Por isso, eu acho que essas questões são muito difíceis, acho até que a coordenadora atual, ela tenta, ela tem a mesma cabeça que eu, ela também quer exatamente esse movimento, e a gente tem feito o que pode, inclusive para manter o currículo que a gente tem essas discussões que eu acho bastante importantes. Mas a academia está sempre... o dinheiro fala mais alto, o comércio fala mais alto, o poder fala mais alto, quando a pessoa tem o poder...muda tudo.

Aqui entra pela primeira vez outro tópico também presente na fala de outros(as) professores(as), que é a burocracia acadêmica que muitas vezes dificulta a aprovação de

disciplinas e projetos voltados para questões multiculturais. Aparentemente, a professora, que atua em uma instituição privada, aponta que alguns assuntos – entre os quais está a questão das relações étnico-raciais – não são tão interessantes comercialmente e têm maior dificuldade em ser aprovados em reuniões que decidem sobre o currículo do centro universitário em questão. Apesar da instituição tratada nesse capítulo ser particular, essa questão da burocracia acadêmica também foi apontada por professores(as) de instituições públicas, como será visto nos próximos capítulos.

Como a fala da professora se pautou mais na questão africana do que na indígena, foi perguntado mais direcionadamente qual seria o espaço desta musicalidade e dessa cultura nas Licenciaturas em Música:

Adriana: A primeira questão da música indígena é que a versão que a gente tem é uma versão europeia. Então eu me lembro muito do europeu chegando [sic] na África e no oriente dizendo: “nossa, essa escala está muito desafinada”. A partir de quem, cara pálida, que essa escala está desafinada? Qual é o seu parâmetro? O seu, o europeu? Porque não pode ser ao contrário, o africano ou o indígena estranhando a escala usada pelo europeu?

A professora está se referindo à escala musical, ou seja, de forma simplória, as notas musicais utilizadas nas composições. Afirma-se que as escalas musicais e suas afinações também são definidas culturalmente, logo, uma escala europeia é diferente da indígena, o que pode ocasionar o estranhamento que ela se referiu.

Tem-se novamente um embate entre relativismo e universalismo (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000; MOREIRA, 2001) e como este afeta a Música. Conforme foi argumentado no capítulo IV desta dissertação, o universalismo se dá, entre outros aspectos, quando se estabelece que determinada verdade tem validade universal, podendo ser implementada em todas sociedades, enquanto o relativismo ou particularismo aponta que existem verdades que têm validade local e não global. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o pensamento utilizado pela professora é relativista.

Argumenta-se que o pensamento relativista pode ser mais bem empregado do que o universalista no que se refere às musicalidades e escalas musicais e, desse modo, se constitui em um equívoco se dizer que a escala europeia é mais bem afinada do que a indígena e vice-versa, sendo mais correto dizer que ambas escalas são diferentes e não podem ser analisadas pelo mesmo padrão.

Por que então a música indígena não está mais presente nas Licenciaturas em Música? A professora expressa sua opinião afirmando que

Adriana: Nós fomos achatados, os indígenas foram exterminados, a música deles, a cultura deles, foi exterminada totalmente. Nós só temos alguns registros da cultura indígena e da cultura africana (...). Falta pesquisa e curiosidade. Para mim, a palavra principal para o professor é curiosidade. Não tem que ficar acomodado, tem que ser curioso [e indagar]: porque que é assim, porque que é assado?

Notam-se, portanto, dois pontos. O primeiro seria a falta de materiais confiáveis sobre a musicalidade indígena, pois como a própria professora declarou anteriormente, “a versão [da música indígena] que a gente tem é europeia. Outro ponto é que isto, associado ao “holocausto indígena”, que culminou com o desaparecimento de boa parte da cultura ameríndia original, juntamente com a assimilação cultural que os indígenas sofreram por parte dos colonizadores, faz com que, hoje em dia, não se conheça a musicalidade indígena em sua totalidade. Porém, pesquisas etnográficas têm sido feitas e a professora cobra que os(as) professores(as) de Música pesquisem e sejam curiosos sobre a questão.

Com o advento da Lei 11.769/2008, que torna obrigatória a presença do conteúdo “Música” nas escolas, a disciplina em questão começa a ser também tensionada por assuntos derivados das discussões sobre as diferenças culturais. Nessa perspectiva, foi também perguntado à professora se ela acredita que a Música enquanto disciplina escolar pode colaborar para que os discentes da Educação Básica se tornem mais sensíveis às questões multiculturais, tolerantes e respeitosos, evitando os diversos tipos de racismo e discriminações. A professora, então respondeu o seguinte:

Adriana: Claro, pode contribuir, a partir do momento que você respeita o repertório, respeita pelo gosto daquele aluno, você está dizendo: “eu te respeito”. Eu respeito o que você pensa, respeito o que você faz, porque pra mim, além de Deus, não tem algo que ocupe um espaço e diga: “isso pode, isso não pode, isso é bom, isso é ruim”. Para mim, não existe essa pessoa, só Deus. Então na sala a música, você pode muito bem trabalhar a questão da sexualidade, a questão de gênero, tudo, acho isso da maior importância, você precisa ter respeito e os alunos vão compreender isso, se você respeitar a música do outro, o repertório do outro, o gosto do outro, porque o músico erudito tem muito isso, o meu é o melhor...! Não é o melhor. Melhor para quem? Quem está ditando essa regra? Isso é o que eu estou sempre martelando. Por isso eu acho que a música ela vem

martelar muito desde que você tenha essa visão, porque se você está no ensino médio e você quer trabalhar a flauta, você quer trazer a música europeia, aí você vai ter um choque o tempo inteiro.

Nessa perspectiva, a professora se mostra otimista em relação à Música poder contribuir para que o espaço escolar seja mais democrático e menos discriminador, porém sua fala se foca na questão da escolha do repertório e no respeito à musicalidade de cada discente, cabendo poucas reflexões críticas sobre outros assuntos, como gênero e sexualidade. Aparentemente, é como se esses aspectos fossem trabalhados indiretamente quando se respeita as diferenças musicais.

A professora assume que, apesar da relevância das questões multiculturais, estas, *a priori*, não devem ser o objetivo da disciplina de Música:

Adriana: Eu tenho um discurso radical (...) que a Música “não serve para nada”. Eu detesto quando as pessoas falam “a Música é boa para disciplina, para fazer silêncio, para o vestibular, para memória, para matemática, para a coordenação motora, para a lateralidade”. Nas minhas aulas quando o aluno prepara os planos de aula nos objetivos, eu quero somente objetivos musicais. Eu acho que a atenção, coordenação motora, disciplina, memória, tudo isso está acoplado, vem “na mochila”. Por outro lado, eu não gosto de ser radical, eu estou deste lado, eu estou desse, eu estou do lado da música, da música por música. Eu sou a favor do professor como um artista, de uma pessoa sensível à Música, agora o que ele vai trabalhar, se é esse conteúdo, se é aquele e tal, o que eu não gosto é do discurso: “não, eu vou colocar meu filho na aula de Música porque eu quero que ele passe no vestibular”, “eu vou botar Mozart para as minhas vacas porque as vacas vão dar mais leite”. Isso tudo eu acho insuportável, você dá um papel para a Música que para mim não é relevante. Vou a dizer que atenção, concentração etc. isso tudo está na mochila, se você é sensível, se você trabalha de uma forma interessante.

Essa questão, sobre a Música poder ou não oferecer objetivos fora da dimensão estética, será mais bem discutida na próximo capítulo, no qual um professor demonstrou ter uma opinião semelhante à professora cuja entrevista está sendo agora analisada, porém, com uma fundamentação teórica explicitada. No próximo capítulo, portanto, esse tópico será novamente discutido e comparado com o referencial teórico proposto pelo professor e o referencial das teorias do currículo e do multiculturalismo.

Cabe, por agora, perceber que a professora defende que os objetivos da Música enquanto disciplina devem ser somente musicais e que outros objetivos – como atenção vem de forma

secundária, ou seja, “na mochila”. Nessa perspectiva, foi perguntado à professora se ela concebe que a sensibilização às diferenças culturais também podem vir acopladas durante a ministração das aulas de Música. A resposta foi a seguinte.

Adriana: Se você trabalha de uma forma aberta sim, agora eu acho muito grave essas questões principalmente porque elas trazem um preconceito muito grande, e eu não suporto isso, isso para mim é muito grave. Então eu tenho um pouquinho de medo, porque o professor, ele pode se achar o “bam bam bam”, mas ele está dando um recado altamente preconceituoso e aí não vai comigo, não tem espaço.

O discurso volta novamente a se focar na questão do(a) professor(a) como exemplo. Aparentemente, se o(a) professor(a) respeitar as diferenças e trabalhar de forma aberta, sem pretender ser o dono da verdade (bam bam bam), os(as) discentes assimilarão o ideal de respeitar as diferenças. Apesar da proposta ser válida, documentos oficiais, como o PCN de Artes/Música, no eixo da Pluralidade Cultural, discorrem sobre a importância de debates críticos sobre o tema das diferenças culturais (BRASIL, 2008b; SANTIAGO, 2013; PENNA, 2001). Autores como Santiago e Monti (2016) também expressam a necessidade da Educação Musical ser crítica e abrir espaços para debates sobre assuntos relativos às diferenças culturais.

Portanto, argumenta-se que certos assuntos, por suas complexidades, só podem ser tratados diretamente, de forma objetiva. Dificilmente poder-se-á abordar a questão das diferenças sexuais ao simplesmente fazer uma mudança no repertório das aulas, e a figura do(a) professor(a) como exemplo talvez não conseguirá passar o ideal de respeito aos muçulmanos caso não haja nenhum estudante que professe essa religião para que o(a) professor(a) possa respeitar e dar o exemplo ao restante do alunado. Porém, os exemplos que a professora entrevistada listou e a sua própria militância na área, demonstra que seu papel está sendo bem executado.

6.3 Disciplina de Percepção Musical – CBM-CEU

A docente entrevistada será identificada como Ísis. Destaca-se que ela foi apontada por todos os(as) discentes que colaboraram com o preenchimento dos questionários como um(a) dos(as) professores(as) formadores na disciplina de Percepção Musical, logo, existe a possibilidade da sua prática influenciar também na prática de tais discentes.

É importante ressaltar que tal docente, além de lecionar no ensino superior, também leciona Música na Educação Básica, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro e, por vezes, sua fala na entrevista se confunde entre seu perfil de professora da Educação Básica e professora do Ensino Superior. Por fim, resalta-se também a sua experiência na coordenação do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU.

Iniciando a entrevista, a docente teceu a seguinte declaração quando arguida sobre como a disciplina de Percepção Musical influenciaria ou poderia influenciar os licenciandos em suas (futuras) práticas docentes:

Ísis: Não é uma questão de ela influenciar, ela faz parte de uma construção desse profissional, construção de um músico consciente, ela faz parte da construção da autonomia do músico, para que ele possa fazer escolhas conscientes, então ele exerce um papel fundamental, na minha opinião, de um processo de musicalização contínua desse [indivíduo], uma musicalização consciente, reflexiva. Porque a gente passa pelo processo de musicalização desde que a gente nasce, mas de forma muito empírica, e o processo da minha disciplina ela vai trazer a tona a reflexão do processo que se encontra lá dentro e aprofundar e aí sim te abrir um leque muito grande de escolhas, pois não existe limite para a música, para o fazer musical, nem existe conceito, é algo muito amplo.

Tem-se, portanto, um discurso focado em questões técnico-musicais. Obviamente, não se argumenta que isto se constitua em um erro, pois a Percepção Musical tem como objetivo principal auxiliar no desenvolvimento do(a) musicista, e não necessariamente no desenvolvimento do(a) professor(a) de Música – até por isso, a disciplina é oferecida tanto no curso de Licenciatura como nos cursos de Bacharelado em Música. Porém, mais uma vez se argumenta que todas as disciplinas do currículo da formação de professores(as) têm potenciais para influenciar na identidade docente do licenciando; contudo, essas questões, não estiveram presente na primeira fala da professora. É interessante ressaltar que este padrão inicial se repetiu entre os professores de Percepção Musical, todavia, nas outras respostas, a professora Ísis demonstra que considera relevante as questões que fogem, *a priori*, do musical.

Por exemplo, quando perguntada sobre as competências que deveriam se formar durante a formação inicial do(a) professor(a) de Música, ela afirma:

Ísis: Primeiro, ele deve ter se construído como músico, deve ter o mínimo de construção musical reflexiva, não que um empírico com boa vontade não pudesse fazer, mas para mim, as questões fundamentais desse egresso são questões de poder olhar de cara para o aluno com respeito sem querer impor condições, impor possibilidades de expressão, entender o universo no qual essa pessoa está inserida, respeitar e vivenciar o universo musical dessa pessoa, ampliar a consciência desse universo e a partir dessa imersão desse profissional, nesse universo, dessas pessoas, aí sim, colocar outras possibilidades “existe isso, isso, isso, isso...”, e não existe o certo, existe tudo isso e tudo isso está coexistindo agora. Não sei qual é que você vai ter mais identidade, não sei o que você vai ter menos identidade, mas passar e dar a experiência musical com todas as estéticas possíveis e respeitar toda aquela gama de experiência que aquelas pessoas têm, experiências sonoras, para mim [isso] é fundamental para a construção desse profissional.

A fala da professora, que discorre sobre a importância de o(a) professor(a) respeitar e utilizar a musicalidade extraescolar dos(as) estudantes, sem impor padrões de musicalidades certas ou erradas, juntamente com o intuito de, progressivamente, contribuir para a ampliação desse universo musical, está de acordo com as sugestões de autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2016). Tem-se, porém, uma recomendação da literatura que aponta que, apesar de haver a importância de iniciar o processo musical pelo capital cultural que o(a) estudante já detém e progressivamente alargar tal capital, não se deve hierarquizar tais capitais, como se a musicalidade que a criança traz de suas experiências extraescolares fosse um caminho a se percorrer para se chegar a uma musicalidade melhor (PENNA, 2012). Não se pretende, porém, afirmar que a professora tenha essa opinião.

A docente continua sua fala, chamando atenção também para um nível mais ético e afetivo da esfera da Educação:

Ísis: Ah, tem outro detalhe que eu acho que se coloca muito também como uma competência de qualquer professor, principalmente para o professor de Artes. Eu poderia até não considerar tanto, mas hoje em dia eu acho fundamental, que é a questão da humanização dessa pessoa. Esse profissional ele tem que ser um ser humano, acima de tudo, humano, para olhar para o outro como humano. Você deve ser uma pessoa do afeto, olhar para o outro com afeto, porque existem realidades muito duras.

Sawaia (2001) dedica um capítulo de seu livro sobre inclusão (em um sentido geral, amplo,

que supera a questão das pessoas com deficiência) para dissertar sobre o nível afetivo no processo de inclusão. A autora afirma que “sem o questionamento do sofrimento que mutila cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração e instrumentalização” (p. 99). Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que o multiculturalismo pode favorecer o processo de inclusão (conforme argumentado no capítulo II desta dissertação) e de que a inclusão deve também contemplar o nível afetivo, tem-se, logicamente, a importância da Educação Multicultural - no ensino básico e na formação de professores(as) - também se esforçar em abranger tal aspecto.

Sobre tal ponto, Canen e Moreira (2001, p. 33) afirmam que

(...)[É] necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante aspecto afetivo. Se a intenção é desinquietar e transformar percepções, valores sentimentos e emoções, é preciso procurar organizar, cuidadosa e adequadamente, a prática pedagógica de modo a atingir tanto a “mente” como o “coração” do futuro docente.

Na fala da professora entrevistada, nota-se que um valor necessário para tornar um(a) professor(a) em “humano(a)” é a empatia, “olhar o outro com afeto”. Nessa perspectiva, ter-se-ia um passo, possivelmente anterior, à citada valorização da cultura e musicalidade do(a) discente, que é a construção de laços afetivos, de relacionamento entre docente e discentes que seria mediado pela empatia. Tentar entender a realidade de vida dos(as) discentes e se esforçar em se tornar um(a) agente que atue positivamente em suas vidas pode favorecer ao ensino multicultural e ao processo de inclusão como um todo.

No prosseguimento de sua fala, a docente critica o atual estado da Educação Básica, que parece reproduzir tal fenômeno, ou seja, de pessoas que trabalham com Educação, porém atuam de forma não “humana” (empática).

Ísis: [A] educação está muito engessada e as pessoas que estão lá dentro perceberam que aquilo ali é uma farsa absoluta, porque não tem continuidade, as pessoas iniciam um projeto e essas pessoas vão embora de acordo com o governo, é um negocio muito sem pé nem cabeça. Estou falando principalmente na Educação das escolas públicas, que fica congelada naquele modelo clássico de Educação que não funciona e todo o mundo sabe, inclusive os alunos, então eles perderam o interesse deles por aquilo ali, claro, tanto eles como os professores. Professores não querem ensinar e os alunos não querem aprender. Na verdade é isso que acontece. Um ou outro tem uma intenção mais real. Eu te falo isso porque eu trabalho na educação pública também, no ensino fundamental, e eu

vejo em mais de uma escola esse padrão e o discurso dessas pessoas que estão lá dentro. “Ah, isso aí não adianta para nada mesmo”. O discurso de desistência está na boca e muitos alunos vivem em realidades muito complexas, muito duras, muito cruéis e os professores acabam tendo medo desse grupo, muitos tem medo para essas realidades, (...) e muitos não olham para as pessoas como pessoas.

O ensino tradicional, centrado no modelo iluminista de Educação, é criticado pela docente por ser engessado, o que acaba por desmotivar professores(as) e discentes. Essa questão, juntamente com outras incógnitas, como a baixa valorização dos(as) profissionais da Educação, falta de infraestrutura nas escolas e pouco apoio do governo, ocasionam a chamada “crise da escola” (CANDAU, 2006). Nessa perspectiva, a escola deveria ser “reinventada”, pois o seu modelo tradicional, padronizador, homogeneizador e monocultural mostrou-se ultrapassado e ineficaz, sendo tal reinvenção baseada, principalmente, pela didática multi/intercultural (CANDAU, 2000; KOFF, 2012; CANDAU; KORF, 2015). Juntamente a essas questões, a professora expressa, também, a necessidade da escola ter tal caráter “humano”, ou seja, uma escola que veja pessoas como pessoas, dotadas de sentimentos, problemas, necessidades etc.

No que se refere à reinvenção da escola, expressa-se que tal ideal de reinvenção assume certo caráter utópico, visto que a maioria dos(as) agentes da Educação, sob ocupações como as de professor(a) ou gestor(a) não possuem o mesmo poder de, por exemplo, um ministro da Educação, que por meio de políticas curriculares, pode realmente reinventar algo. Sugere-se, portanto, não o pensamento de reinvenção, mas sim de uma agência que possibilite a mudança positiva da escola atual para, aí sim, talvez inventar outra escola. Em suma, precisa-se trabalhar com algo que se tenha e não com um ideal, algo que se espera ter.

Em resumo, o(a) professor(a) de Música, além de conhecimentos musicais e didáticos, precisa possuir valores que o façam entender a realidade sociocultural e emocional dos educandos.

Ísis: Eu acho que essa é a primeira competência para qualquer um que fosse se envolver com alguém, especialmente uma criança, um adolescente, especialmente, um ser humano que já, é tão subjulgado, marginalizado pela própria sociedade, (...) a primeira coisa é só isso, é só você receber as pessoas com carinho, independente do que eles falam, do palavrão, da violência, se vai para o baile funk, se não vai, se quer te agredir etc. e aceitar as diferenças na amplitude das diferenças.

É interessante também ressaltar que o conceito de diferenças entre as pessoas é alargado pela professora em questão, extrapolando a questão dos marcadores identitários mais usuais, chegando a abranger também questões como personalidade e caráter:

Ísis: Quando eu digo [sobre as] diferenças isso é muito grande, porque as diferenças não são somente “fulano é X, fulano é assim”, tem gente que é ...cruel. Tem todos os tipos de seres e eles são todos seres e eles precisam existir, porque eles existem. Antes de mais nada, você não tem que ter julgamento e aceitar o outro na condição do outro. Eu acho que a Arte, ela tem a dimensão de se comunicar com o interior e eu acho que isso é uma grande possibilidade, mas para você chegar ali, antes de mais nada você, tem que ter sido recebido por essas pessoas de verdade.

O exemplo utilizado pela professora, talvez, tenha sido um pouco exagerado. A crueldade, em um primeiro olhar, não deve ser algo a ser respeitado, antes algo evitado e criticado. Lembre-se que o multiculturalismo não se dá ao se aceitar tudo de todos, pois se busca uma convivência harmônica entre diferentes pessoas, e, talvez, aceitar alguém ser cruel não auxilie nessa causa. O que deve ser destacado aqui é o alargamento da questão das diferenças, que sai da questão da raça (marcadores biológicos) e da etnia (marcadores culturais) e segue também para questões de cunho subjetivo, pouco contempladas pela literatura acadêmica sobre multiculturalismo.

Quando perguntada se os licenciandos deveriam ser sensibilizados sobre as diferenças culturais durante suas formações iniciais, a docente ratifica sua opinião sobre a importância de se levar em consideração a dimensão da vida extraescolar de tais estudantes:

Ísis: Culturais e humanas, mais do que só culturais. Estou colocando a questão do indivíduo também, não só da cultura. Tem questões de seres humanos “tortos” que não são considerados pela sociedade independente da cultura, e lá [escola] tem muitas realidades que não querem se mascarar, porque você encontra seres humanos de todos os tipos, diversas culturas, mas que são mascarados, só que lá [na escola] as pessoas não querem se mascarar, então elas são o que elas são e naquele momento elas são o que elas são mesmo o que acontece é que as pessoas se protegem e não existe uma comunicação real.

Entra na discussão, a questão de indivíduos “tortos”, que, no contexto, significa pessoas necessitadas, paupérrimas, marginalizadas e, muitas vezes, estereotipadas. No geral, a educação multicultural é para todos (CANEN, MOREIRA, 2001, CANDAU, 2008), porém, tem como

principal alvo tais indivíduos, que são oprimidos por questões de culturais, mas também sociais e econômicas.

A professora, possivelmente, sentiu falta desses dois últimos aspectos na formulação das perguntas, e achou por bem acrescentá-los. Lembra-se, porém, que o multiculturalismo descende dos estudos marxistas e, de forma particular no Brasil, por meio da Educação Popular (AKKARI; SANTIAGO, 2013) que priorizam o econômico ao cultural. Já o trabalho de pensadores dos estudos culturais, como Hall (2003, 2005a, 2005b, 2014), que também ajuda a compreender o fenômeno multicultural, auxilia na compreensão da centralidade da cultura, e nessa perspectiva, a dimensão cultural teria mais peso na explicação dos fenômenos sociais do que a econômica, principalmente por conta da produção simbólica da linguagem.

Sobre isso, Canen e Moreira (2001, p. 37) assim afirmam:

(...)Nessa mesma linha situam-se as críticas ao multiculturalismo que denunciam o desaparecimento da categoria classe social de muitas análises. O que se faz necessário, nesse caso, é articular a preocupação com a esfera econômica e as contribuições das abordagens pós-modernas e pós-estruturais nas quais se concede à dimensão cultural.

Nessa perspectiva, o social e o econômico estão integrados por meio do cultural e, como Nardi e Quartiero (2012) afirmam, pobreza tem cor, raça, etnia e sexualidade. Em suma, argumenta-se que a questão econômica e social é, indiretamente, contemplada quando se trabalha na dimensão cultural.

Uma declaração da professora parece expressar que esta preza tanto as questões afetivas que as prioriza em detrimento à ministração de conteúdos; visão que é completamente divergente de alguns(algumas) professor(es) entrevistados(as):

Ísis: É um elemento fundamental, porque quando você está no nível que agente está [o(a) de docente], a primeira coisa é pensar nos seres, as questões da própria Artes, os conteúdos, seja o que for, passa a ser segundo plano, você precisa primeiro se comunicar com aquele indivíduo.

Nessa perspectiva, a professora defende que, pelo fato das escolas serem frequentadas por indivíduos com diversos problemas em suas vidas corriqueiras, há uma necessidade maior de aproximação humana do que de ministração de conteúdos e disciplinas de Artes são propícias a este tipo de aproximação. No próximo capítulo, tal embate – sobre a possibilidade da Música ser utilizada para princípios não estéticos – será mais bem discutido.

Porém, também se destaca que existem críticas que, apesar de reconhecerem a necessidade da esfera afetiva na formação docente, apontam que um “psicologismo exagerado” pode secundarizar a análise das relações de poder que estruturam as diferenças sociais (CANEN; MOREIRA, 2001, p.38).

Como a professora destacou, muitas vezes a necessidade de haver respeito à musicalidade dos(as) estudantes, preferiu-se perguntar adiantadamente sobre essa questão, levando em consideração a primazia de ritmos como funk, pagode e hip-hop no gosto dos educandos e versando também sobre a possibilidade de inserção desses ritmos na academia de Música e na disciplina de Percepção Musical.

Ísis: Olha só, eu até trabalho às vezes com um ritmo ou outro, assim como eu trabalho com qualquer um, [mas] eu acho que eles não precisam tanto de um trabalho de percepção do funk em si, porque ele já está aí, ele já é super consumido. Agora, eu acho que é muito mais importante você discutir o preconceito dele com aquilo ali ou com a letra, para tirar as questões religiosas da frente, para discutir a sexualidade que está presente no funk (que as pessoas se protegem tanto), com a questão da violência e da sexualidade que estão sendo colocada ali, que são questões da realidade das pessoas e novamente voltando àquela moral burguesa que não vai querer falar. Eu já acho que não, eu acho que é para falar sim e a partir dali discutir com naturalidade as questões que são da realidade todo mundo, a violência que está dentro do seu universo, a sexualidade que está dentro do seu universo e especialmente do universo do adolescente pela efervescência dos hormônios, e cara, como você vai ignorar [isso]? Eu acho que sim, que tem que ser falado como ser feito.

Pode-se notar que o discurso da professora aponta para a não necessidade de se explorar musicalmente um ritmo como o funk em um contexto acadêmico, visto que “ele já é super consumido”. A questão prioritária, portanto, seria discutir questões outras que viriam acopladas com tais gêneros musicais, como o preconceito, a sexualidade e da violência. Tais discursões críticas estão de acordo com as recomendações de documentos oficiais, como os PCN de Artes/Música, no eixo da pluralidade cultural e de autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2016).

Deve-se lembrar que a Música, enquanto prática social, se alia a diferentes dimensões da vida cotidiana (como o preconceito, a sexualidade e a violência) e como manifestação artística, ela auxilia o indivíduo a expressar seus sentimentos, gerados, entre outras coisas, por esses elementos citados (preconceito, a sexualidade e a violência). Logo, se se utilizar apenas o lado

estético da Música, ignorar-se-á outros tantos lados que são igualmente importantes na dinâmica social, e, nessa perspectiva a ação da professora é bastante válida.

Tem-se também o ponto da justificativa de não se utilizar o funk por ele já ser demasiadamente bem consumido. Esse ponto pode ser refutado, visto que apesar da música Garota de Ipanema, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim, ser uma das músicas brasileiras mais executadas no mundo, nem todas as pessoas que a ouvem ou já a ouviram, possuem os conhecimentos técnico-musicais que a envolve. Do mesmo, não necessariamente, alguém por consumir o funk, saberá da sua história, da influência que recebeu do *Miami Bass*, do *FreeStyle* e de ritmos africanos, do ostinato presente em sua “batida”, do modalismo e microtonalismo de muitas de suas melodias, entre outras questões musicais. Argumenta-se que ensinar questões mais técnicas sobre gêneros musicais que, justamente, são estereotipados como musicalmente menos complexos, auxiliará na construção de uma visão mais valorosa destes gêneros.

Nessa perspectiva, da existência de ritmos e gêneros “populares” e midiáticos com grande consumo na sociedade, surge a dúvida do porquê de tais ritmos e gêneros encontrarem pouco espaço nos cursos superiores de Música, incluindo as Licenciaturas. Sobre isso, a professora argumenta que:

Ísis: Olha, a música popular começa a entrar na faculdade de Música já muito recentemente, claro que as que estão chegando agora, as que são mais midiáticas, têm menos espaço ainda. As faculdades de Música continuam ainda sob a influencia da ordem romântica da noção de conservatórios do século XVIII, tem toda aquela estrutura de repertórios padrões, repertórios eruditos. Você pode ver que o curso de MPB da UNIRIO é de meados do começo do início dos anos 2000, olha só como é recente!

Em concordância com a primeira professora pesquisada – só que agora, de forma mais explícita -, a fala acima indicia a existência de um caráter conservatorial no ensino superior de Música, assim como tratado em Vieira (2000) e Pereira (2014). Tal tipo de Educação Musical, por ser baseada no modelo dos conservatórios franceses do século XVIII, se enfoca na música elitizada de tradição europeia e tem dificuldade de se abrir às musicalidades populares e midiáticas. Santiago e Monti (2016) apontam que a Educação Musical multicultural e o ensino conservatorial tendem a ser metodologias opostas.

A hegemonia do ensino da Música elitizada internacional sobre a Música brasileira também aparece em outro relato, no qual a professora também expressa que essa realidade está se modificando, porém de forma lenta.

Ísis: Aqui no CBM tivemos uma experiência, tinha uma menina sueca fazendo intercâmbio e estava aqui no Brasil para conhecer a música brasileira. Veio para cá no Conservatório [Brasileiro de Música] e começou a estudar e duas semanas depois assistindo aulas todos os dias ela perguntou: Professor, quando começamos a estudar música brasileira? Porque não tinha esse espaço. Hoje em dia, você já conquistou a História da MPB (mesmo que isso não seja tão novo, a história da MPB), mas como história, como prática isso ainda é muito tosco, muito inibido. Alguns professores ousam mais em Prática de Conjunto⁸⁵, mesmo assim alguma coisa que seja da MPB mais tradicional, Bossa[-Nova] enfim, agora, usar um funk, um pagode em uma prática de conjunto de graduação, eu acho que gente ainda vai levar um tempo para se fazer isso. É uma questão a ser discutida com o grupo todo, tem que se entender qual função daquilo ali, porque que se quer aquilo ali, quem deseja trazer e porque reconstruir aquilo ali, aquilo espaço é daquilo? Ou romper essas portas, por que parece que a música popular, principalmente, a midiática, ela não tem espaço dentro daquilo que seria a cultura de elite, imagina um bacharel [em Música] tocando Zeca Pagodinho?!?[risos]

Como a professora expressou, a academia está se modificando, abrindo-se para outras musicalidades que inclui a musicalidade popular, porém, tal abertura se dá de forma mais centrada em gêneros musicais como a Bossa-Nova, o Jazz, o Blues, o Choro, deixando ainda de fora gêneros como o pagode, o hip-hop, o rap, o pop entre outros. “[I]magina um bacharel tocando Zeca Pagodinho?!?”, tal frase elucida bem essa questão, chegando a ser cômico imaginar a figura de um acadêmico em Música tocando, no âmbito da universidade, um gênero como pagode.

Recorre-se ao conceito de identidade institucional (CANEN, 2011), para afirmar que cada instituição – aqui no caso, aquelas que oferecem o curso de Licenciatura em Música – tem identidades próprias e não se pode simplesmente criticar o fato de elas terem escolhido identificar-se com um tipo de musicalidade. A questão aqui, é que as Licenciaturas em Música formam professores(as) que, *a posteriori*, terão em sala de aula uma grande quantidade de ritmos

⁸⁵ Disciplina presente na grade das Licenciaturas em Música das três instituições analisadas por esse estudo. Tem como objetivo ensaiar um repertório de músicas para que assim os acadêmicos tenham capacidade de aprender a postar-se e a conduzir um ensaio musical.

e gêneros musicais que, possivelmente, vão divergir daqueles que comumente são ensinados na academia. Afirma-se, portanto, haver a necessidade da formação de professores(as) de Música formar profissionais para tal realidade.

Como a resposta dada pela professora pareceu demonstrar a existência de uma hierarquização entre música erudita e música popular nas academias, perguntou-se também se, no referente à formação do(a) professor(a) de Música, a docente vê positividade ou negatividade em tal hierarquização e na ausência de músicas populares e midiáticas. Ela respondeu que

Ísis: Eu acho que a ausência faz com que ele [o licenciando] tenda a reproduzir tal ausência. A realidade de uma escola de música da graduação, até pelos interesses dos personagens que estão lá, é muito diferente de uma escola municipal de ensino fundamental, é outra condição. Ali [escola básica] tem pessoas que não necessariamente querem virar músicos ou qualquer coisa, eles vão ter contato muita mais como [forma de] expressão. A realidade desse outro grupo [dos acadêmicos] já é outra realidade, eles já têm muito mais consumo daquilo ali, eu acho que é necessário mais discussão sobre a utilização ou a não utilização.

Tal resposta está em consonância com o conceito de tradição docente, na qual o(a) professor(a) tende a ensinar da forma que aprendeu (GAUTHIER ET AL, 2006). Como, aparentemente, faltam musicalidades populares e midiáticas na formação de professores(as), a tendência é que os professores(as) formados não usem tais musicalidades em suas aulas, o que, do ponto de vista do multiculturalismo na Educação Musical, é negativo, visto que autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2016) afirmam que músicas “populares” e midiáticas devem ter o seu lugar nas aulas de Música.

Tem-se também a questão das divergências entre os perfis dos(as) discentes da Licenciatura em Música e dos(as) discentes da Educação Básica. Enquanto os graduandos já possuem grande conhecimento musical e percebem a Música como profissão, os(as) discentes da Educação Básica vêem Música como forma de expressão e entretenimento, pouco voltada para questões profissionais. Tal divergência também deve ser administrada pela figura docente a fim de que nem o autoritarismo do(a) professor(a) nem somente os interesses imediatos (diversão, dança etc.) dos(as) discentes da Educação Básica estejam presentes na aula de Música. Deve-se haver um bom senso.

Continuando a fala, a professora novamente se expressa sobre as questões que vêm atreladas às musicalidades, como a sexualidade no funk, por exemplo. Porém, dessa vez, ela aborda também a necessidade dessas discussões extrapolarem o ambiente da sala de aula e envolverem toda a comunidade escolar, incluindo os(as) responsáveis pelos(as) discentes.

Ísis: Eu acho que sim que poderia se fazer mais experiências, principalmente na Prática de Conjunto, mas o mais importante seria discutir, mas tem que extrapolar a discursão da sala de aula, essa discussão tem que vir à tona para também ser aceita, porque não adianta nada o professor tentar levar para a escola e a direção não permitir, porque eu mesma já escutei: “funk aqui de jeito nenhum”, de uma diretora! Não só eles como alguns pais, tem a questão da religião que é muito forte, e aí, isso deixa de ser uma discussão que seria só a questão do professor querer colocar e vira uma questão social: a gente vai usar, a gente não vai usar, é proibido, porque é proibido, o que se fala, o que não se fala, é o momento que se você vai ter o funk ali, inevitavelmente você vai ter em algum momento em determinados vocabulários ou temas nos quais as pessoas não querem se colocar, são temas delicados e eu acho que é preciso acabar com essa hipocrisia, mas não adianta o professor achar isso sozinho ... não adianta “mais ou menos” [risos] , não adianta “mais ou menos”, porque sempre pode ser feito algo paralelo, o que acontece dentro de sala de aula é muito com ele e os alunos, agora para aquilo ter uma dimensão e força maior, teria que extrapolar, porque se extrapolar a sala de aula, aí sim, ia se precisar de uma discursão entre os pais e a comunidade escolar em geral, porque entrar, por que não entrar, por que falar, e por que não falar.

Chama a atenção o fato da própria comunidade de gestores(as) criarem barreiras para certos tipos de musicalidades no ambiente escolar. O funk, em especial, é muitas vezes visto como um gênero que não é propício à escola, por fatores que serão mais bem esclarecidos ainda nesse capítulo, na discussão da próxima entrevista. Nessa perspectiva, tem-se que quando estereótipos gerais de uma musicalidade entram com choque com aquilo que se espera de uma escola (por exemplo, teoricamente, a sensualidade do funk não combina com o ambiente escolar), a tendência é que se criem barreiras para a presença de tais ritmos nas aulas de Música e isso em parte pode também explicar o porquê de tais musicalidades não estarem presentes nas formações de professores(as) de Música. A final de contas, por que se ensinaria a se ensinar algo que não tem espaço na escola? Porém, também não se pode ignorar que tais gêneros musicais têm muito espaço na vida cotidiana de boa parte dos(as) discentes da Educação básica.

Nesse ponto, a professora sugere que toda a comunidade acadêmica participe dos debates sobre a inclusão desses gêneros nas aulas de Música, visto que até alguns(algumas) responsáveis, pela questão religiosa, podem se sentir incomodados por seus filhos ouvirem certas musicalidades na escola. Um debate e escolha democrática em um caso como esse, sem dúvida, seria uma ótima opção para tal embate.

Tem-se, mais uma vez, a opinião de se ter discussões de cunho crítico sobre questões que fogem, *a priori*, dos conteúdos estéticos da Música:

Ísis: Eu por exemplo falo, [professora começa a cantarolar a melodia da música Baile de Favela – MC João] eles têm uma tara por essa música, [risos] e quantas vezes eu discuti a letra dessa música, “na boa, qual o problema [dessa música], o que vocês acham?” [Pergunto] a posição dos meninos e das meninas. É muito legal você trazer aquilo ali e colocar aquela letra que eles estão cantando para ser discutido e para conhecermos as opiniões de todos os lados (...) sem julgar, sem você dizer o que é certo ou o que é errado, apenas gerando espírito crítico, fazendo com que a pessoa pense, respeitando as opiniões, mas mostrando as diferenças, sem que você direcione o pensamento, mas colocando outras possibilidades como “Ah, você pensa isso? E isso aqui, aqui, assado?”

Segue parte da letra dessa música para que os(as) leitores(as) possam acompanhar a reflexão: *Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo/ Ela veio quente, hoje eu tô fervendo / Quer desafiar, não tô entendendo/ Mexeu com o R7 vai voltar com a x*ta ardendo.* Como se pode perceber, a música tratada tem forte referência sexual. Tratar de um tema como esse com crianças do ensino fundamental poderia ser visto como um erro, mas o não trazer também pode ser visto como hipocrisia, pois, conforme o relato, são as próprias crianças que trazem tais músicas para a sala de aula. Tem-se, portanto, a necessidade da feitura de debates que envolvam toda a comunidade acadêmica e que busquem superar o embate travado entre o trazer ou o não trazer desse tipo de assunto para o cotidiano escolar.

Tem-se também o fato da professora propor ouvir opinião dos dois gêneros dos estudantes (a opinião dos meninos e das meninas) sobre a letra da canção. Não se pode negar que muitas músicas - não só funks, mas também de vários outros gêneros musicais – rebaixam a mulher à condição de objeto sexual. Ouvir a opinião de meninos e meninas sobre essas questões pode auxiliar no combate ao machismo, fazendo os meninos perceberem como as meninas podem se sentir ao serem tratadas da forma que muitas músicas as representam.

Perguntou-se também, se a professora acredita que as Licenciaturas em Música deveriam formar profissionais capazes de conduzir um debate como esse. Ela respondeu que

Ísis: Acho que deveriam. Eu acho que, na verdade, por exemplo, eu não perco essa oportunidade de discutir esses assuntos, mesmo na disciplina de Percepção Musical, porque eu sempre trago ritmos e eu coloco minhas experiências (...) Em fim, eu crio esses espaços [de discursão], isso não existe como conteúdo. Eu acho que disciplinas como Estética⁸⁶ deveriam discutir sempre isso, (...) acho que tem disciplinas que tem possibilidade de discutir mais essa questão.

O relato acima, primeiramente, mostra a possibilidade de uma disciplina estritamente musical, como a Percepção Musical, tratar de temas relacionados ao multiculturalismo, sem desvirtuar o tema geral da disciplina, visto que as discussões se dão a partir dos ritmos trazidos pela professora e das suas experiências como educadora na Educação Básica.

Tem-se novamente a importância da abertura de um espaço de discussão nas aulas, ainda que estas não sejam objetivos, ou seja, parte do conteúdo curricular. Aparece também na narrativa, a citação da disciplina de Estética como uma disciplina com potencial de tratar das questões analisadas por esse estudo, que é obrigatória no curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU, optativa na UNIRIO e UFRJ. Tal disciplina não foi contemplada de forma mais detalhada nesse estudo, pois a análise da sua ementa conclui que tal disciplina, da forma que é trabalhada nas instituições aqui analisadas - não apresenta potenciais multiculturais.

No que se refere ao advento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a professora se mostra favorável às suas promulgações, afirmando que

Ísis: [A cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena] tem, na minha disciplina, ela tem espaço, principalmente no repertório: eu trago ritmos afro, ritmos do candomblé, alujá, o maculelê, em fim, eu trabalho, agora, a gente apresenta isso aqui como disciplina, que inclusive é obrigatória.

A inclusão da musicalidade afro-brasileira, africana e indígena se dá, portanto, por meio do repertório utilizado nas aulas. A docente também cita a existência de uma disciplina na grade do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU, criada justamente para atender essa temática,

⁸⁶ Disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU, optativa na UNIRIO e UFRJ.

que é a História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, que será mais bem tratada ainda nesse capítulo.

Como a docente, por vezes, apresentou a questão religiosa como algo que pode embaraçar a inclusão de certos assuntos nas aulas de Música, foi perguntado também se o uso de musicalidades típicas de religiões afro-brasileiras não encontravam resistência da parte dos discentes. A professora esclarece:

Ísis: Não porque eu desmitifico isso. Quando vem algum preconceito - não só na licenciatura, mas também escola -, alguns alunos por causa da questão religiosa dizem: “ah, isso é ritmo de macumba”, não, isso não é ritmo de A de B ou de C, ritmo é só um ritmo. Se ele estiver sendo usado para invocar alguma coisa, tem que ter letra, estar numa condição específica, ter todo um simbolismo que aqui a gente não tem, então aqui um ritmo é só um ritmo, ele não significa nada, ele vai ser direcionado da forma que você quiser usar, então é necessário tirar esse conceito de que uma coisa é uma coisa, uma coisa pode ser qualquer coisa, então assim, eu uso por conta das polirritmias magníficas.

Tal postura está de acordo com Woodward (2014, p. 41) quando esta afirma que “[n]ão existe nada inerentemente ‘sagrado’ nas coisas. Os artefatos e ideias são sagrados apenas porque são simbolizados e representados como tais”. Argumenta-se que a estratégia utilizada pela professora, que busca desessencializar certas musicalidades, retirando estereótipos relacionados a estas, como, por exemplo, que música africana é música de “macumba”, auxilia os licenciandos e os(as) estudantes da Educação Básica no que se refere ao conhecimento de culturas que estes, possivelmente, não queriam ter acesso por algum impedimento moral ou religioso. Se um ritmo for só um ritmo, ou seja, não ter necessariamente ligação com alguma crença, não há motivos para não se querer escutá-lo e estudá-lo. Mas também, se um ritmo não for só um ritmo, da mesma forma, ele deve ser respeitado.

Como a professora citou a disciplina de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, comentou-se que na cidade do Rio de Janeiro – onde o presente estudo se delimita - esta apenas é oferecida no CBM-CEU, e a professora explicou parte do por que disto:

Ísis: Por que a fiscalização do Ministério da Educação é sempre muito maior nas faculdades privadas do que nas públicas. A Lei é para todas, mas você vai [sic] na UERJ, vai [sic] na UFRJ, aonde você vê a acessibilidade? E não tem, porque não tem fiscalização, eles próprios não se fiscalizam, mas eles vem fiscalizar o que não é deles [risos]. Como aqui tem fiscalização, nós somos obrigados a ter, porque se não perdemos

o título de Centro Universitário, não conseguimos nos recredenciar se não atendermos todas as leis. Em universidades particulares com Música, você pode ter certeza que você vai encontrar.

Nessa perspectiva, entra outro aspecto na discussão, que é a influencia dos órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação do Brasil tendem a influenciar na estrutura curricular das Instituições de Ensino Superior a fim de que estas cumpram as exigências presentes nas legislações educacionais e políticas curriculares. Com o advento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tal fiscalização, aparentemente, corroborou para o surgimento da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena e o porquê de esta disciplina existir apenas no Conservatório Brasileiro de Música se daria por tal fiscalização ser mais forte nesta instituição que nas outras. Lembra-se que das três instituições analisadas por esse estudo, apenas o CBM-CEU é particular.

Somado à burocracia das próprias instituições, - conforme o relato da professora Adriana -, a pressão do Ministério da Educação se constitui em outro aspecto externo que pode impulsionar ou embarrerar a existência de disciplinas com potenciais multiculturais.

Ainda sobre o relato da professora Ísis, se verá nas próximas entrevistas que este entra, de certa forma, em conflito com o relato de outros professores. O professor de História da Cultura da Cultura Afro-brasileira e Africana sublinhou outros aspectos no que se refere à necessidade da criação da sua disciplina e professores de instituições públicas também mostraram a importância da fiscalização do Ministério da Educação na criação ou modificação de disciplinas. A importância do relato da professora Ísis é, portanto, iniciar a discussão sobre como o Ministério da Educação pode ou não influenciar na presença das questões multiculturais na formação de professores(as) de Música.

Ao final, em suas considerações finais, quando a professora apresentou outros aspectos que poderiam auxiliar para que o tema das diferenças estivesse mais presente na academia, ela assim afirmou:

Ísis: Talvez a gente devesse ter mais aulas [sobre o assunto], a gente começou a ter agora Antropologia [Cultural]⁸⁷, talvez a gente pudesse ter um pouco mais, alguma disciplina que pudesse pensar o homem, o ser humano, ter consciência das questões de poder, como elas se estabelecem,

⁸⁷ Vale ressaltar que Antropologia Cultural não está presente na grade analisada por este estudo. Tal inclusão se deu em 2015, ou seja, os licenciandos que responderam os questionários não assistiram a essa disciplina.

de que maneira as pessoas reproduzem aquilo, é só uma questão de aprender a se pensar e se integrar dentro da sociedade. A gente tem agora Antropologia Cultural, mas é só um período, deveria ser mais profundo, mais denso, a gente não consegue por questões financeiras, por serem disciplinas da grande comum, mas eu acredito que essas disciplinas deveriam estar em todos os cursos, principalmente os de educação: [disciplinas como] Filosofia, Sociologia, Antropologia, que fizessem que as pessoas entendessem o mundo e as formas de poder.

A professora, portanto, relata a falta de disciplinas que discutam as questões humanas e políticas na grade do curso, sendo citadas Filosofia, Sociologia e Antropologia. Evidencia-se novamente, a opinião de Souza (1997), que também ratifica a importância das disciplinas de formação geral para o licenciando em Música:

Acredito que os problemas pedagógicos são solucionados a partir das competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos de Psicologia e Sociologia), sendo esta última, na minha opinião, a que melhor pode solucionar conflitos, resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros (p. 16).

6.4 Disciplina com potencial multicultural - CBM-CEU

Por fim, tem-se agora a última entrevista feita com docentes do CBM-CEU, realizada no contexto da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ressalta-se que o professor que ministrou a disciplina para os(as) discentes que responderam ao questionário não leciona mais na instituição, porém, a coordenação do curso permitiu a realização da entrevista. Desse modo, pretende-se esclarecer que se trata da entrevista feita a um ex-professor, portanto suas opiniões não necessariamente expressam o que se pensa atualmente no CBM-CEU.

O docente entrevistado será chamado de Luiz. É importante ressaltar que, diferentemente das duas primeiras entrevistas, não se trata de um docente com formação específica em Música, mas sim de um pedagogo com grande experiência na área das relações étnico-raciais.

Tem-se, portanto, uma entrevista que recai bastante na defesa da identidade negra, levantando questões sobre as relações de poder que desequilibram a balança da questão racial no Brasil. Por esse motivo, pode-se dizer que a entrevista recai maciçamente nos pressupostos do multiculturalismo crítico, que tem justamente essas características.

Como já foi explicitado, apesar da promulgação das Leis 10.369/2003 e 11.645/2008, dentre as instituições analisadas, somente o CBM-CEU oferece uma disciplina específica para tratar de tais temas. Nessa perspectiva, antes de entrar no roteiro geral das entrevistas (presente no apêndice II, ao final desta dissertação), foram feitas perguntas que pretendiam entender a dinâmica da criação da disciplina.

Portanto, quando perguntado sobre como se deu a implementação da disciplina, Luiz respondeu que

Luiz: Na verdade o que aconteceu: Quando eu entrei no Conservatório [Brasileiro de Música], eu entrei para substituir o professor Gustavo, que estava fazendo doutorado sanduíche, e eu fui ficar seis meses trabalhando as disciplinas dele⁸⁸ (...), e aí rolou um convite da Cecília Conde para eu ficar na instituição para ministrar a disciplina de Cultura Popular Brasileira, que até então a professora Azoilda ministrava. Quando a Cecília veio conversar comigo, e me passou a ementa da disciplina e falou que eu trouxesse algo novo, reformulasse dentro da maneira que eu quisesse, porque eu já vinha em uma trajetória de pesquisa toda na no campo das relações étnico-raciais. E aí a ideia de propor uma disciplina sobre a História da Cultura Afro-Brasileira foi a partir desse encontro. (...) Então o início da disciplina se deu comigo.

A titulação da disciplina começou com a minha sugestão e Cecília de cara aceitar. A Cecília sempre foi uma pessoa visionária e o meu argumento foi o seguinte: “Olha só, existe a demanda da Lei e é necessário a gente, em fim, dar uma resposta, marcar um posicionamento diante disso”.

Nota-se que uma diversidade de nomes aparece na narrativa, mas como não há nada “polêmico” envolvendo tais nomes, preferiu-se não omiti-los. O professor Gustavo foi professor da instituição entre 2011 e 2013 e em 2012 foi à França como parte de seus estudos de doutorado. Nessa perspectiva, seu colega de pós-graduação, o professor Luiz, foi convidado para substituí-lo no CBM-CEU. A professora Cecília Conde era diretora geral da instituição no momento (no caso, 2012).

Ocorreu, portanto, uma abertura no quadro profissional do CBM-CEU com a saída da professora Azoilda Loretto da Trindade (*in memoriam*). Tal professora era militante assumida pela luta pela igualdade racial e autora sobre livros e artigos sobre multiculturalismo (TRINDADE; SANTOS, 1999) e, por tal razão, é recorrente pensar que foi tal professora que

⁸⁸ A saber: Fundamentos da Educação, Introdução à Educação Brasileira e Iniciação Científica (Metodologia de Pesquisa).

criou a disciplina aqui tratada (SANTIAGO; IVENICKI, 2015), porém, o professor Luiz afirma que a disciplina é de sua autoria, criada a partir de uma reunião com a diretora e com a coordenadora do curso de Licenciatura em Música da época, que, rapidamente, aceitaram a ideia.

Essa narrativa destoa um pouco do que foi exposto pela professora Ísis, que afirmou que a criação da disciplina estava mais ligada às exigências do Ministério da Educação, porém, o professor Luiz não apresentou esse fato e, em sua versão, a disciplina foi cunhada quando ele recebeu o convite de ministrar a disciplina de Cultura Popular Brasileira, podendo modifica-la no que quisesse e, como ele atua no campo das relações étnico-raciais, preferiu por desmembrar tal disciplina, e ao invés de lecionar Cultura Popular Brasileira I e II, teve-se Cultura Popular no primeiro semestre e História da Cultura Afro-brasileira e Indígena no segundo. Aponta-se que essa divisão se mantém até a data da escrita dessa dissertação, porém, ministrada por outros professor e professora.

O docente apresenta vários problemas que enfrentou ao ministrar uma disciplina inovadora e divergente do que habitualmente se tem nas academias de Música. Sua narrativa expressou barreiras desde o posicionamento de discentes até o caráter das pesquisas sobre Música e Educação.

Luiz: A gente tem a Lei 10.639, depois foi regulamentada a 11.645, e logo em seguida, se tem a lei de regulamentação da obrigatoriedade do ensino de Música [Lei 11.769/2008], e em nenhum momento você tem aí uma discussão focada no cruzamento dessas duas obrigatoriedades, essa é uma problemática gravíssima. A formação do professor de Música, até mesmo do cara que vai fazer um bacharelado [em Música], você tem a discussão toda da música toda centrada, vamos dizer, em um paradigma racionalista que é eurocentrado; talvez o músico do ponto de vista político-epistemológico vai refutar qualquer discussão mais radical sobre a questão das sabedorias negro-africanas.

Diferentemente do que o docente apresentou, existem alguns trabalhos que buscam concatenar as discussões das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 11.769/2008, como Galdino (2013), Souza (2015), Moutinho (2015) e Santiago e Ivenicki (2015), sendo este último escrito pelo autor desta dissertação. Porém, apesar deste exemplo, não se pretende argumentar que a área das relações étnico-raciais está sendo bem contemplada na Educação Musical, pelo contrário, há

poucos trabalhos escritos sobre tal tema e isso pode prejudicar a presença da cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Música.

Tem-se novamente a discussão sobre a existência de um caráter conservatorial, que tende a priorizar a cultura europeia e elitizada na Educação Musical nos cursos superiores de Música em geral, inclusive na formação de professores(as). Assume-se concordância com o professor, quando este diz que este caráter “racionalista” e “eurocentrado” pode corroborar para que a cultura africana e afro-brasileira não esteja presente nas aulas de Música, tanto no ensino superior como na Educação Básica.

Em tal perspectiva, o professor afirma que a cultura negra acaba por ser integrada ao currículo de uma forma pontual e pouco representativa:

Luiz: E aí, essas presenças vão entrar como alegorias. Quando eu comecei a dar a disciplina, as pessoas diziam que iriam aprender a tocar: “eu vou aprender a tocar samba”, “eu vou aprender a tocar ritmos”, enquanto a discussão era basicamente toda centrada primeiramente no racismo, no processo colonial, uma discussão mais radical em torno das sabedorias, no corpo.

Tinha-se, portanto, uma disciplina que fugia da expectativa de alguns licenciandos, que esperavam por conteúdos musicais e acabavam por se deparar com discussões críticas. Tal discrepância entre expectativa e realidade, bem como a polêmica trazida pelo debate em torno da raça, corroborou para que houvesse certa resistência da parte dos(as) alunos(as) na disciplina. O professor Luiz afirmou que “as duas primeiras [turmas] foram muito problemáticas. Havia a tensão de toda a reação de quando você coloca o debate de raça. Foi um pouco difícil”.

O ponto tratado agora é verificar uma questão levantada na análise documental (capítulo IV desta dissertação), que mostrou que o PPP do curso de Licenciatura em Música, ao tratar da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, omite a questão indígena, sendo referida somente como “História da Cultura Afro-brasileira”, o que, aparentemente, mostra um desequilíbrio entre conteúdos voltados para a cultura afro-brasileira e conteúdos voltados para a etnia indígena. O professor confirma tal impressão:

Luiz: Te confesso que até que o tema indígena não foi discutido. Esse é um outro plano da legislação. A gente até chegou a trabalhar alguns textos, mas você tem primeiro sancionada a 10.639, que é uma luta

histórica do movimento negro o Brasil, logo depois, alguns anos depois, você tem a regulamentação do acréscimo da problemática indígena e de fato você vai ter populações indígenas em defasagem, com necessidade de reparação, mas você tem problemática de ônus, de musculatura completamente diferentes. É uma discussão em um primeiro momento foi administrada pelas universidades, mobilizou muita gente do movimento indígena, mas eu vejo uma tentativa do próprio Estado brasileiro em dar resposta de algo que ele mesmo não pode gerenciar, você acaba simplificando a problemática. A gente chegava a cumprir, para falar que a gente não fazia nada, demandas de conteúdos, trabalhava textos, trabalhávamos discussões, mas eu acho que não havia problema porque havia uma demanda, pois a faculdade de Música é um local elitista, conservador, seja do ponto de vista da ordem da mentalidade até o próprio fenótipo, da organização corporal, dos arranjos, das formas de tratamento. O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma demanda de alunos de classes populares muito grande, então o recorte raça, apesar de ter sofrido uma resistência, conseguiu cativar um público que estava vivendo nessa zona de fronteira.

O público que tinha no CBM-CEU fez com que o professor priorizasse a questão da cultura negra em detrimento da indígena. Realmente, a população negra na cidade do Rio de Janeiro é maior do que a população indígena e isso se reflete na vida universitária e no geral há mais negros e descendentes de negros nas universidades cariocas do que indígenas e descendentes de indígenas. Logo, existe uma demanda grande de pessoas que, em meio a um círculo social - muitas vezes, elitizado e eurocentrado - precisam de representação. A fala a seguir demonstra a existência de tal representatividade nas aulas:

Luiz: Muitos alunos que começaram a reconhecer potencialidades em sua própria história de vida, em seu cotidiano, em sua formação musical cruzada, a partir da disciplina. Era o cara que era o ogan do terreiro de macumba, o outro que aprendeu a tocar cavaco com o avô, o outro que participava do bloco, o outro que a mãe cantava...

No que se refere à questão da representatividade, Souza (2012) afirma que as questões condizentes às relações étnico-raciais devem também estar presentes na formação de professores – inclusive a continuada –, com o propósito de formar profissionais capazes de não apenas trabalhar com conteúdos provenientes da cultura negra de forma descontextualizada, mas também de abordarem tal temática continuamente e contextualizadamente, com o objetivo de desconstruir possíveis estereótipos e imagens negativas de negros, além de identificar as diversas formas de

preconceito que podem ocorrer no cotidiano escolar e intervir positivamente nesses casos. Isso propiciará aos(as) estudantes da Educação Básica um panorama geral da cultura africana e afro-brasileira, bem como um conhecimento sobre a situação dos negros na sociedade brasileira, nas sociedades africanas e no restante do mundo.

Também se tem que a cultura negra é forte na cidade do Rio de Janeiro e impacta mesmo pessoas não-negras, logo, tal diferenças na ministração de conteúdos talvez tenha se dado pela existência de um desequilíbrio populacional e cultural entre as duas etnias. Porém, não se pode esquecer da importância dos indígenas na formação cultural do Brasil e da luta que tal povo empreende diariamente por reconhecimento. Logo, a pouca presença ou até a não presença de discussões sobre a cultura indígena nas Licenciaturas em Música não é algo positivo.

A entrevista então, começou a entrar no âmbito da resistência que muitos discentes do curso de licenciatura apresentaram no decorrer da disciplina.

Luiz: A resistência se deu basicamente por conta da problemática do racismo no Brasil, o clássico de que crer e manter uma resistência de que no Brasil não existe racismo: “pô professor, não é bem assim, você está pegando pesado, mas eu não sou racista”, então essa é uma questão de ordem estrutural, o racismo e seus desdobramentos, você sempre vai ter uma reação interna. Florestan Fernandes conceitua isto como preconceito de não ter preconceito. “Ah, eu não sou racista”, mas isso é dado de pesquisa. Mais de 90% da população brasileira reconhece que no Brasil existe racismo, mas quase o mesmo quantitativo fala que não é racista.

O conceito de Florestan Fernandes citado – preconceito de não ter preconceito – refere-se a “a incapacidade das classes dominantes e das elites de encararem as persistências do passado e sobrepujá-las” (GUIMARÃES, 2004, p. 19). Em síntese, é a tendência de um indivíduo em não se assumir como preconceituoso apesar de suas ações assim demonstrarem. O professor percebeu esse fenômeno no âmbito da sua disciplina, tendo como agente alguns(algumas) discentes do CBM-CEU e atribui a isso a própria estrutura do racismo e seus desdobramentos, ou seja, o racismo no Brasil ainda se mantém vivo por, entre outros aspectos, seus agentes não se perceberem como pessoas com atitudes racistas. A Educação em geral serviria, portanto, justamente para conscientizar a sociedade a fim de que tais atitudes viessem a se modificar, pois como o professor bem expressa, “o racismo é só uma ilusão da sociedade brasileira como dizem

os alunos, eles acham que racismo é você chamar o cara de macaco, e racismo tá no funk não é Música”.

Similarmente às duas primeiras professoras entrevistadas no CBM-CEU, o professor Luiz também apontou o aspecto religioso como uma problemática no que se refere à resistência às questões multiculturais na grade das Licenciaturas em Música.

Luiz: O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma grande resistência nesse sentido, e tinha um dado também, uma dobra na problemática, que é a grande presença de alunos evangélicos, e isso era uma pedrada no calcanhar, pois a minha disciplina tinha uma discussão sobre raça, sobre cultura afro-brasileira, que passava pela problematização da diáspora africana em fim, e depois eu vinha trabalhando com aspectos da cultura, corpo, palavra, as expressões, então assim, você ia levar um vídeo sobre candomblé. Imagina: um cara que entrou na faculdade de Música a partir da igreja...os caras me achavam maluco.

Novamente, tem-se o embate entre a cultura cristã-protestante e a cultura africana. O que, em um primeiro vislumbre, pode parecer algo negativo, a presença de resistência demonstra ao menos que o corpo discente teve contato com outra visão que não conhecia e que colidiu com um pensamento original que detinha com potencialidades racistas. Tal fato demonstra a importância da disciplina em questão.

Juntamente a esse fato, professor Luiz coloca outro ponto na discussão, que se refere ao fato de muitos licenciandos não optarem pela licenciatura por sentirem vocação na docência, mas sim como um “plano B”, uma segunda opção.

Luiz: Bem, é assim, o cara ele vai fazer uma Licenciatura em Música – e isso é uma problemática que pouca gente estuda de uma forma honesta, acho que falta coragem de debater – boa parte dos estudantes vão procurar uma licenciatura, sendo bem sincero, com certo *status* de subalternidade, assim o cara vai procurar uma licenciatura, mas fica com medo de ficar desempregado, então ele quer dá aula. Já existe aí uma não provocação política no âmbito da formação do licenciando. O licenciando em Música, ele é um pensador do fazer musical e essa sabedoria musical é no mínimo é multicultural - pra utilizar o termo que você [o entrevistador] está utilizado – e não existia essa problematização, então o cara vai, de certa forma, para a faculdade de Música com certo desprestígio com as questões de ordem pedagógica, de ordem humana, que se desvencilham, que se afastam um pouco da Música. Eu que cheguei à faculdade de Música sem nenhuma formação institucional de Música, os caras

passavam mal comigo, porque eu vinha discutindo o tempo todo, discutindo classe, raça, [perguntavam] “não, o que isso tem a ver com Música?”

Tal questão levantada pelo professor, que afirma que os(as) discentes do curso de Licenciatura em Música veem a prática docente como segunda opção, o que pode acarretar certo desprestígio às matérias pedagógicas em geral, já foi tratada por autores(as) como Cereser (2003), Louro (2006) e Borghetti e Mateiro (2007), o que aparenta demonstrar que esse fenômeno extrapola os limites do Rio de Janeiro. Isso se dá porque a Licenciatura em Música, ao oferecer tanto disciplinas pedagógicas como musicais, possibilita que o(a) egresso atue como musicista ou professor(a), diferentemente de um curso de bacharelado, que forma somente um músico. Nesta perspectiva, a Licenciatura em Música tem atraído um público alvo que, em geral, prioriza a formação como musicista à formação docente.

A possível consequência desse fenômeno é, como o professor ilustrou, a existência de discentes que focam suas formações nas questões musicais e deixam um pouco de lado as questões pedagógicas. De um ponto de vista multicultural, tem-se que a sensibilização às diferenças musicais se dá de forma mais maciça em disciplinas pedagógicas (conforme demonstrado no capítulo V desta dissertação), e o fato dos licenciandos se centrarem mais nas disciplinas estritamente musicais pode corroborar para que estes se tornem menos sensíveis às diferenças do que poderiam ser. Tal fato também ajuda na compreensão de que as questões multiculturais não devem estar estagnadas em algumas disciplinas (cf. CANEN; MOREIRA, 2001), mas sim, perpassar todo o currículo da formação de professores(as), inclusive em disciplinas voltadas para a formação do músico.

A entrevista entra no ponto de como o conceito de Música utilizado nas aulas pode ou não corroborar para que diferentes estilos musicais se façam ou não presentes na academia e nas aulas de Música na Educação Básica:

Luiz: E outro dado é a gente alargar o conceito de Música que é um conceito politicamente centrado em uma determinada história de saber, poder mundial, em uma pretensa universalista, se tem um conceito do tamanho...de uma xícara de café [aponta para uma xícara que está em cima da mesa]. Entendeu? A gente na Antropologia trabalha com a Música no conceito nativo. Eu trabalhei muito tempo fazendo pesquisa com estes contextos culturais brasileiros, cara você chega em um terreiro de candomblé e pergunta: “o que é música?” Música é quando você veio

da rotina dele, uma lira cotidiana, um momento de transcendência, um transe, você vai ter um transbordamento desse conceito que não cabe nessa tentativa de categorização desse fenômeno. E aí como você vai fazer isso com um moleque na escola? Um moleque que, por exemplo, está num terreiro de candomblé, está numa escola de samba. Que está no mundo e tem uma percepção e interação musical fora dessa [categorização eurocentrada citada], você vai fazer o que, vai ensinar flauta para ele? Vai botar ele para tocar “Titanic⁸⁹”? Minha preocupação primeiramente era essa, vocês [os licenciandos] vão ter um público diverso e a experiência social em relação ao ensino que vocês têm, ela não vai dar conta disso tudo e já parta de uma relação de horizontalidade que vocês vão ter que aprender com as crianças.

Penna (2012) aponta a necessidade de se alargar o conceito de Música para que diversas musicalidades possam também ser classificadas como tal. Tem-se, por exemplo, definições ligadas à estética europeia, na qual a Música deveria estar ligada ao “belo”, e um padrão ocidental, porém, gêneros como o funk e o rap não se encaixam nesses moldes e, conseqüentemente, muitas vezes, não são classificados como Música. A problemática que se dá nesta questão é que se certo gênero musical não é classificado como Música, a pessoa que se expressa por meio de tal gênero não será, conseqüentemente, um agente produtor de cultura. Em outras palavras, um compositor de ópera cria música, enquanto um *Disk Jockey* (DJ) não cria.

Acredita-se que seja isso que o professor Luiz quis expressar: certas definições de Música não dão conta de representar um universo de musicalidades que emergem no cotidiano de diferentes meios. Ele cita o exemplo de terreiros, onde Música seria um estado transcendental no qual certo indivíduo alcança por meio da espiritualidade e um indivíduo como esse poderia não ser devidamente contemplado por uma aula de Música que se focasse no ensino de flauta-doce, por exemplo. Isso se constituiria no que Bourdieu e Passeron denominam como violência simbólica (BOURDIER; PASSERON, 1970).

O professor continua a dar seu argumento, afirmando que

Luiz: Quando você discute que o funk não é Música e você vai para uma aula de graduação, é absurdo o nível de ignorância, e não digo ignorância no campo não-conhecimento, mas a ignorância do não querer saber, não me interesse sobre essa p***a. “Ah professor, o funk não é música pois

⁸⁹ O professor está se referindo à música “*My heart will go on*”, da cantora Celine Dion, que ficou mundialmente conhecida por fazer parte da trilha sonora do filme Titanic. Essa música é bastante utilizada por professores(as) de Música durante o ensino de flauta-doce.

para ser Música tem que ter ritmo, melodia e harmonia⁹⁰ e o funk tem ritmo mas não tem harmonia”. Essa é uma definição eurocêntrica.

A definição citada pelo discente cuja narrativa foi reproduzida pelo professor é facilmente encontrada em livros de teoria musical, como o de Priolli (1961). Livros de Educação Musical mais recentes, por exemplo Schafer (1991), conceituam Música por meio da definição contemporânea, como “uma organização de sons com a intenção de ser ouvida” (p.35), passando a “sons, sons à nossa volta, quer estejamos ou não nas salas de concerto” até chegar a definições extremamente abrangentes, como a de Moraes (1983, p. 157) que afirma que

[...] antes de mais nada , movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização ou liberdade de abolir uma ordem escolhida, controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações – peculiar maneira de sentir e pensar. A música que mais me interessa, por exemplo, é aquela que me propõe novas maneiras de sentir e pensar. Algo assim como ouvir, ver, viver: “ouviver a música”, na expressão centrada do poeta e teórico da Décio Pignatari.

É por isso que se pode perceber a música não apenas naquilo que que o hábito convencionou chamar música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Musical multicultural precisa se esforçar em conduzir seus trabalhos tendo como base uma definição mais abrangente de Música para que, dessa forma, todos os gêneros musicais e, conseqüentemente, todos os tipos de ouvintes e produtores de cultura se sintam representados.

Um ponto importante levantado pelo professor é a questão da crítica que este faz à criação da Lei 10.639/2003, que, apesar de importante, não trouxe consigo planos para que o(a) professor(a) pudesse ser apto a, didaticamente, ministrar conteúdos voltados para as sabedorias negro-africanas. O próprio professor assume que este não era o objetivo da sua disciplina:

Luiz: E aí existe esse outro dado. Quando você trabalha com a questão racial, você tem uma demanda de reparação histórica, o professor de

⁹⁰ Ritmo poderia ser definido como os padrões temporais que coordenam e estruturam uma música, bem como padrões de intensidade que determinariam a acentuação. Melodia é a sucessão de notas não simultâneas que determinam a voz principal de uma música. Já a harmonia seria o acompanhamento da melodia, formado por notas tocadas simultaneamente (acordes). Uma definição tradicional de música apontaria a necessidade da existência desses três elementos, porém muitos funks e hip-hops, por exemplo, não apresentam harmonia e, por vezes, nem melodia.

ensino fundamental não tem como passar por uma experiência de ensino público ou privado e não falar dessas coisas. Como ele vai falar, eu não sei, a disciplina não é uma instrumentalização. Isso é uma problemática também, a Lei trouxe a demanda do tratamento, mas ela também trouxe a ilusão da instrumentalização. (...) “Mas professor eu quero aprender a como dar aula, fazer uma dinâmica...” não cara, você vai aprender, vai ter um *start* das problematização sobre as questões, a forma que você vai trabalhar é outra situação. Então, o papel da disciplina era mais ou menos dar uma p****da no cara para ele acordar, então se o cara vem de uma experiência de formação de eruditismo centrado no espírito moderno lá do século XVIII, ele tem que ser despertado.

A questão da necessidade do início de uma discussão sobre o tema é extremamente válido, porém, lembra-se que o objetivo das licenciaturas é justamente formar professores(as). Se durante a licenciatura os(as) discentes não aprenderem objetivamente a como transformar toda a crítica e reflexão em aulas, como se dará a transmissão da cultura africana para os(as) discentes da Educação Básica? Aparentemente, isso ficaria a cargo do(a) próprio discente, futuro(a) professor(a), porém a indicação de didáticas e práticas de ensino voltadas para o tema em questão poderiam ser úteis para que a cultura afro-brasileira pudesse estar mais presente nas aulas de Música da Educação Básica.

A entrevista então começou a trilhar um caminho semelhante às duas primeiras e o funk – agora não somente visto como uma musicalidade excluída, mas também como uma musicalidade genuinamente negra – passou a ser o centro da discussão. Quando perguntado por que em geral tal musicalidade não está presente nas aulas de Música, o professor trouxe outro dado à discussão:

Luiz: Na verdade, educação é um fenômeno de descentramento, é um fenômeno de exaltação do conflito para que esse conflito cause realmente um efeito caótico, e partir daí você vê os desdobramentos. A gente trabalha com uma ideia de Educação que ela é extremamente escolarizadora e que traz a ideia de apaziguamento, “pô, mas professor, eu vou levar o funk para a sala de aula, vai causar um caos e os alunos vão dançar...” então você não leva porque você precisa trazer uma determinada ordem, e aí você botar uma flauta na mão deles e você consegue manter uma ordem.

Tem-se então um pressuposto da Educação tradicional que afirma que para que o processo de aprendizagem ocorra de forma eficiente, se faz necessária a existência de disciplina e

concentração da parte do alunado e alguns gêneros musicais, como o funk, por estimularem a dança e o movimento, tendem a quebrar esse “clima propício ao ensinoaprendizagem”.

Porém, a falta do uso do corpo – principalmente na Educação Infantil – é criticada por outras correntes de pensamento, inclusive na Educação Musical com o advento de métodos ativos que buscam, justamente, estimular a aprendizagem pelo uso do corpo e movimento (FONTERRADA, 2005; PAZ, 2000). Logo, o(a) professor(a) de Música poderia pensar em alternativas para canalizar a energia gerada pelo funk ou quaisquer outros ritmos que impulsionam a dança e o movimento para, assim, proporcionar a aprendizagem de certo conceito. Fica, portanto, a questão se as licenciaturas capacitam seus licenciandos para tal. Argumenta-se sobre a importância de se trabalhar com esse tipo de gênero nas licenciaturas a fim de que os(as) professores(as) possam estar previamente preparados para ensinar – também – com essas musicalidades.

Outra questão apresentada para a não presença de gêneros como o funk no ensino de Música são os assuntos que, muitas vezes, estão contidos nas letras desses gêneros. O funk, como falou a professora Ísis, geralmente narra histórias de sexualidade e violência, aspectos que não são muito desejáveis em um ambiente escolar. Sobre tal questão, o professor Luiz argumenta que

Luiz: Eu vejo que há grande desprestígio dessas sabedorias, dessas culturas no ambiente escolar, é porque elas redimensionam conhecimentos que historicamente são subalternizados, e elas trazem conhecimentos que de fatos os caras não conseguem se relacionar. Vou dar um exemplo para você: para mim, a grande problemática dos fenômenos musicais [afros] está pela presença do corpo, instancia máxima da produção desse conhecimento. Não é que o funk é hiperssexualizado, não é que o funk seja violento, ele apenas está narrando o mundo que a gente vive, agora é claro que ele narra isso, com a corporeidade que a sociedade brasileira em seu projeto colonial, branco, sexista, patriarcal, ela não consegue se relacionar. A ginga da capoeira ela é interessante quando ela está estilizada em certo aspecto alegórico, estereotipado para estrangeiro ver.

Nessa perspectiva, o funk seria uma forma de expressão utilizada para externar questões que são normalmente encontradas na sociedade, logo não é um gênero musical que gera uma ação (estímulo à sexualidade, violência etc.), mas é a sociedade que tensiona o ser humano a produzir músicas que fazem parte de sua realidade. Lembra-se que uma das principais características da Arte é, justamente, servir como uma forma de expressão de sentimentos internos.

Porém, conforme o relato do professor, parte da sociedade, pautada em valores tradicionais e representada por identidades normativas (patriarcal, colonial, branca e sexista), não estaria preparada para lidar com questões como essas. Tal relato está relacionado à vertente do multiculturalismo chamada de decolonial, que busca retirar radicalmente do cotidiano os traços de colonialidade presentes em nossos hábitos cotidianos, como, por exemplo, o racismo e a rejeição à cultura negra (WALSH, 2012).

A citação da capoeira é algo relevante para ser discutido. O professor argumentou que, em determinado espaço – “para gringo ver” -, a capoeira é bem aceita por toda a sociedade. As manifestações culturais da periferia, como o carnaval, rodas de samba, batuques entre outros, em determinados locais e em determinadas épocas do ano, são incorporados ao patrimônio cultural da sociedade. Realmente, quando se pensa na cultura carioca, se pensa em samba, funk e carnaval e não em música “erudita” ou *ballet* clássico, porém, a cultura representativa da cidade analisada por este estudo sofre preconceito dentro dela própria, possivelmente, por ser associada à identidade negra e às periferias.

A questão da existência de um local propício a algo que pode ou não determinar um tipo de ordem é um tema discutido nos Estudos Culturais e Woodward (2014, pp. 44-49) cita alguns exemplos sobre essa questão: a terra só se torna sujeira e só incomoda se estiver dentro de casa, pois se estiver no jardim, ele é desejada e vista como algo normal; e o peixe – no lugar de um alimento para classe trabalhadora - pode ser visto como indesejável por ser leve demais, mas é deveras aconselhado para crianças e idosos. Nessa perspectiva, o que decide o lugar e o tempo correto para cada tipo de coisa são as convenções sociais.

Por meio de um deslocamento conceitual, pode-se relacionar a mesma coisa à cultura negra e periférica: se esta for apresentada em um devido lugar, em determinado período e com certo propósito, ela é bem aceita. Nessa perspectiva, a cultura afro-brasileira e de periferia parece não encontrar seu lugar na escola e na formação de professores(as) de Música, assim como a terra não é bem aceita dentro de casa, como se determinada ordem pré-determinada e pré-estabelecida fosse comprometida caso tal inclusão fosse feita. Uma perspectiva decolonial pode, portanto, ser útil para romper com esses pressupostos que, de certa forma, já estão interiorizados em parte do meio acadêmico.

Ainda versando sobre a questão da ordem, o professor Luiz passou a expressar como a Música tende a podar a questão do corpo e do movimento, que é algo de suma importância dentro da cultura africana, caracterizada pela corporeidade.

Luiz: A música hierarquizando as potências corporais. Não é o corpo que dança conforme a música, é a música que é produzida a partir do corpo. Essas sabedorias [negro-africanas], elas praticam a música, o fenômeno musical e você precisa de uma inteiração entre o corpo e o universo, uma inteiração de criação, de produção.

Um projeto de escolarização que é um projeto de regularização do corpo, castração de potencialidades corporais. Eu tinha uma aluna lá no Conservatório [Brasileiro de Música] que ela sofria porque ela tinha uma grande virtude pra coisa do piano, mas a todo o momento ela foi podada na educação dela acerca dos movimentos, é que tinha uma coisa... não sei se era etiqueta [risos] isso é racismo epistêmico. (...) A música submete a performance a determinada [ação], tem gente que acha que é isso, [que] a música vai controlar o corpo, e essas culturas populares afro-brasileiras. elas trabalham isso de maneira simples, muito prática, muito cotidiana. Você vai numa macumba, você vê que o que existe ali é um espetáculo performático, você vê numa capoeira, vê numa escola de samba.

Nessa perspectiva, se se assume que o uso do corpo é uma forma de expressão de muitas culturas africanas, e se, da mesma forma, se se concorda que a música elitizada de tradição europeia tende a, em nome da elegância e da pomposidade, desconsiderar certos movimentos em detrimento de outros, tem-se a possibilidade de acontecer o que o professor chamou de racismo epistêmico, ou seja, a desconsideração de sabedorias relacionadas a certas raças.

Então, aponta-se dois pontos que relacionam o uso de músicas com influência africana e corporeidade: músicas com ritmo alegre e dançante, em primeiro lugar, tendem a perturbar um possível ambiente ideal para se ensinar e se aprender, e, por tal razão, são evitadas; e certos tipos de movimento se opõem a uma tradição de “bons modos” ou “elegância” na performance da música de tradição europeia.

Nessa perspectiva, se fazem necessárias reflexões aprofundadas de como propiciar que as músicas afro-brasileiras - que carregam alegria, animação e felicidade, e que todo movimento e corporeidade que estas trazem consigo - possam estar cada vez mais presentes no ambiente formal da escola, para que não só discentes negros(as), mas toda a juventude que se expressa por meio do uso do corpo, se sintam representados na escola.

O professor também critica o fato de a Educação, muitas vezes, ignorar o ambiente cultural da comunidade na qual a escola está inserida, bem como a vida extraescolar do educandos, principalmente aqueles das favelas e periferias:

Luiz: O que a gente tem aí é uma problemática político-epistemológica: O moleque que vai pra escola de samba com a mãe, o moleque que foi para o baile funk, que mora na porta da favela e o baile funk praticamente entra dentro da casa dele, ele vai pra escola no dia seguinte, você acha que esse conhecimento também não vai para a escola? Ele entra, ela está lá, ele só é regulada e aí a problemática está nessa regulação, nos reconhecimentos e nas relações.

Santiago e Monti (2016) alertam sobre a importância da Educação Musical não só valorizar a musicalidade própria dos educandos como também a musicalidade na qual a escola está inserida. Uma escola localizada em um local extremamente musical, como uma comunidade onde se tem um baile funk ou uma escola de samba, não deveria evitar que tais conhecimentos entrem em seu cotidiano da mesma forma que uma escola localizada próxima a um museu de arte moderna não pode ignorar a presença de tais espaços. Porém, utilizando este exemplo, o museu tende a ser mais bem visto como um local de “parceria acadêmica” do que uma escola de samba, possivelmente, por causa do racismo epistêmico, citado pelo professor aqui entrevistado.

A discussão passou a se focar no ensino superior de Música e foi perguntado se ritmos marginalizados e estereotipados, como o funk, o rap e o pagode também poderiam ter espaço na formação de professores(as) de Música. A resposta do professor foi a seguinte:

Luiz: Claro, totalmente. E aí que tá, eu conheço muita gente que trabalha com funk na História Social, na Antropologia, Etnomusicologia, e agora falta a galera na música [Educação Musical] assumir essa responsabilidade de problematização desses fenômenos, considerando que o que o funk sofre hoje não é nada diferente do que o samba sofreu há 100 anos atrás. E os processos de criminalização são processos de criminalização do corpo e do elemento raça. O funk só sofre porque ele é uma produção simbólica assentada na categoria raça negra.

Tem-se alguns pontos para serem ressaltados. Primeiramente, a citação do aumento no número de pesquisadores(as) que aceitaram a incumbência de pesquisar e tentar entender o funk como um fenômeno social. Tal fato também aparece em outras entrevistas. Porém, a Educação

Musical não tem acompanhado essa crescente na feitura de pesquisas e esse pode ser um dos fatores que inibe não somente a presença dessa musicalidade, mas também de outras no cotidiano escolar e da formação de professores(as).

Outro ponto é a associação da musicalidade com outros marcadores identitários. Como foi citado como exemplo, o funk é associado à categoria da raça e, por conseguinte, tende a sofrer com os estereótipos associados a tal marcador.

Pesquisas como Dable (2012) buscaram analisar a veracidade de estereótipos que afirmam que certos comportamentos (violência, sexualidade, etc.) estão associados a gostos musicais. Apesar de tal pesquisa ter concluído que adolescentes em situação de conflito com a lei tendam a preferir gêneros tais como o funk e o rap, o autor salienta que uma análise puramente estatística e sem aprofundamento sociocultural apenas aumenta preconceitos e discriminações. Pode-se simplesmente relacionar uma preferência musical com um tipo de comportamento ou partir do princípio contrário: que um indivíduo com certo comportamento busca se expressar artisticamente com um tipo de música que expresse sua realidade.

Porém, um indivíduo que se identifica com a musicalidade negra tem, muitas vezes, sofrido as mesmas mazelas que uma pessoa negra sofre; do mesmo modo, alguém que prefira ouvir um ritmo criado ou associado à periferia, como o charme, está passível a sofrer preconceitos e discriminações por tal razão. Argumenta-se que se faz necessário que tais estereótipos musicais sejam tratados de forma crítica, levando em consideração as relações de poder imbricadas, porque tais estereótipos tendem a levantar barreiras entre musicalidades e pessoas, e favorecem para que a parte mais leve da balança, representada por culturas marginalizadas e oprimidas, se torne, muitas vezes, silenciada e pouco representada no ambiente escolar (SANTIAGO; MONTI, 2016).

Existem outros tipos de musicalidades que também disputam espaço no ambiente acadêmico, por exemplo, a música nordestina e a indígena, porém até agora, as falas dos(as) professores(as) entrevistados mantêm o foco na musicalidade negra, mais especificadamente, no funk. O professor Luiz explica que

Luiz: Eu reconheço o problema do estanque, das coisas que são compartimentadas. A própria música nordestina, a própria música, as músicas produzidas nas comunidades indígenas são alocadas no compartimento do folclore, da música popular, a gente escolhe uma data do ano para falar sobre isso, o grande problema é que o funk está aí, atravessado em nosso cotidiano. Você entra no ônibus e o moleque tá

ouvindo lá, você vai a uma escola e o moleque tá lá, o tempo todo, em fim, a não presença do funk na escola e não presença da macumba, da musicalidade de terreiro - até porque para mim o funk é uma musicalidade de terreiro - ela está não presente por falta de coragem da sociedade brasileira, do racismo, pela dissimulação pela necessidade de insubordinação dessas práticas e desses a gente. É porque quando você subordina a pratica você está subordinando quem o pratica. Quando você diz que funk não é Música, você está dizendo que o moleque negro da favela, [que] ele não é um produtor, que aquilo que ele produz não se constitui em um conhecimento.

Nessa perspectiva, o enfoque no funk se dá pela necessidade de se discutir uma musicalidade que é extremamente consumida na cidade do Rio de Janeiro, porém, ainda sofre pela marginalização.

No que se refere à possibilidade da Música como disciplina da Educação Básica auxiliar na sensibilização às diferenças culturais, o professor afirma que

Luiz: A grande questão é a seguinte. A gente tá pensando em uma disciplina que vai alargar o que a gente entende como produção humana. Se você parar para pensar o quê que é o moleque que vai chegar à sala de aula e vai falar para ele, sobre o Beethoven. Não que isso não deva existir, o que a gente precisa ter é a relação de horizontalidade. Então você para pra pensar, você como professor em uma sala de aula, você trazendo um diálogo entre Villa-Lobos e Bezerra, Wilson Bapstista, e também existe um maestro, como o Ueslei⁹¹ era e existe o alabê que é um cargo do candomblé que é um sacerdote de ritual da música, um maestro, um maestro! Existe o mestre de bateria, olha que complexidade é uma bateria de escola de samba. Eu acho que a partir dessa levada, você já consegue alargar essa percepção de mundo de cada um que está ali.

Tem-se, portanto, a dimensão do alargamento do horizonte cultural do(a) discente, assim como defendido por autores como Penna (2012), Queiroz (2004, p. 101), Lazzarin (2006, p.131), Aróstegui (2011, p. 27) e Santiago e Monti (2016), que possa abranger tanto a cultura europeia como outras formas culturais, mostrando como tais culturas se relacionam, visto que na orquestra existe a figura do maestro, no candomblé existe o alabê e na escola de samba existe o mestre de bateria, sendo que todos eles possuem funções semelhantes no que se refere à liderança de um grupo musical. Além disso, destaca-se na fala do professor não somente a questão da abertura às musicalidades e às figuras ligadas a grupos não-normativos, mas também a necessidade de haver

⁹¹ O professor Luiz cita a figura do maestro, professor e reitor Ueslei Banus, que faleceu no início de 2015.

diálogo entre tais culturas em uma relação de horizontalidade, ou seja, sem hierarquias. Não se pode, simplesmente, substituir os conhecimentos existentes no currículo por outros e, assim, gerar outras formas de hierarquia (CANEN; MOREIRA, 2001).

Após tal fala, o professor tece uma crítica à Educação Música, como campo de conhecimentos:

Luiz: Eu vejo o ensino da Música muito atrelado a uma necessidade de virada epistêmica. Eu acho uma loucura o universo da Música, completamente isolado, completamente...racista, completamente mentiroso, chegando a ser inocente, pensando em inocência racial. Tanya Hernández, uma pensadora equatoriana, trabalha com esse conceito de inocência racial e fala sobre isso, pessoas que professam o racismo que ele é manifestado de forma inocente. Você tá ali sendo racista, mas o papo descamba para o: “não é hora de falar sobre isso”, “você está sendo radical”, “não é bem assim”, “eu tenho amigos negros” [risos], “mas na [academia de] Música tem o samba”, “todo mundo gosta de forró”. Eu quero ver colocar o Ogam para dar aula, na sala de aula, quero ver colocar o mestre de bateria para dar aula. Vamos assumir os nossos descentramentos cognitivos, as nossas limitações, as nossas dificuldades principalmente em relação ao corpo, à palavra, o que transborda essa caixinha conceitual de Música que habitualmente se trabalha.

Tal crítica está centrada, principalmente, no fato do universo da Educação Musical, segundo o professor, não incluir em sua dinâmica a musicalidade e cultura negra e não assumir isso como uma forma de racismo. Tem-se alguns exemplos de discursos dados por pessoas, possivelmente discentes, que ao serem confrontados por um discurso antirracista, não se consideram como preconceituosas, mas, ao mesmo tempo não absorvem as práticas de sabedorias negro-africanas em ambientes formais como a escola e instituições de ensino superior.

Aparece, portanto, o conceito de racismo inocente, que, semelhantemente ao conceito de preconceito em não ter preconceito, aponta para a existência de racismo em pessoas que não admitem que suas práticas sejam racistas ou carregadas de preconceito. Nessa perspectiva, o fato de não ser comum um ogam ser convidado para dar aula de Música em uma escola pública ou em uma universidade, se constituiria em uma forma de racismo epistêmico e o fato de poucas pessoas verem isso como uma problemática, mostraria a existência de um racismo inocente perpassando o ambiente das instituições de Música na cidade do Rio de Janeiro.

Não há a intenção de discordar do ponto de vista levantado pelo professor, mas, talvez, o exemplo dado, de que um ogam ou mestre de bateria tem pouco espaço como professor(a) de Música não se aplique, por que, como foi demonstrado no primeiro capítulo dessa dissertação, na cidade do Rio de Janeiro, tem havido uma disciplinarização da Música e os(as) professores(as) convocados, pelo menos no âmbito público, precisam ter Licenciatura em Música. Já que para exercer o cargo de ogam ou mestre de bateria não é necessário ter um curso superior em Música, essa possível falta de formação pode criar obstáculos para tais presenças em tal ambiente. O próximo capítulo desta dissertação também aborda a questão dos impedimentos de se trazer mestres de diferentes áreas do saber musical para o âmbito da Educação formal.

Porém, assume-se total concordância de que a musicalidade negra não está mais presente nas aulas de Música, tanto do ensino fundamental como no ensino superior, entre outros aspectos, por conta do racismo epistêmico e inocente.

O docente diferencia novamente o corpo discente do CBM-CEU das outras instituições analisadas por este estudo. Ressalta-se outra vez que, apesar do CBM-CEU ser uma instituição privada, ela concentra suas aulas em um único turno, o que atrai estudantes trabalhadores(as); já as outras instituições oferecem o curso de Licenciatura em Música em horário integral, o que dificulta o acesso de alguns tipos de pessoas. Na visão do professor entrevistado, essa característica do CBM-CEU permite maior acesso de pessoas das classes populares, porém pode também existir um ponto negativo nessa questão:

Luiz: O Conservatorio Brasileiro [de Música], ele tem uma política de acessibilização do ensino nesse sentido: concessão de bolsas, parcerias, você tem uma mudança do perfil desses estudantes em relação aos estudantes de universidades públicas. Agora, não adianta o cara de origem popular entrar naquele espaço para ele ser convertido politicamente a um determinado saber-poder que seria melhor e que ele deve esquecer tudo o que sabe.

Tem-se, portanto, que o acesso não pode ser acompanhado pela violência simbólica. Porém, os atuais tempos pós-modernos, caracterizados também pela fluidez, volatilidade e hibridismo cultural, não permitem afirmar que uma pessoa de pertencente às classes populares, necessariamente, vá se identificar com a cultura popular, da mesma forma que, não necessariamente, uma pessoa rica vá fatidicamente se identificar com uma cultura elitizada. O que é importante, nesse ponto, é refletir sobre ações que minimizem a verificação de violências

simbólicas feitas nas Licenciaturas em Música e isso poderá ser feito por meio da valorização da cultura dos educandos e a ampliação de seus horizontes culturais.

O professor Luiz também critica os métodos tradicionais de Educação Musical, que seriam uma espécie de ideal convencionado de Música e, de certa forma, as pessoas que o utilizam (pedagogos musicais):

Luiz: Eu vou ser sincero, posso até estar cometendo uma grande injustiça: Eu acho que os pedagogos musicais são escolarizadores de determinado modelo de ensino e de ideal de música que é convencionado. O verdadeiro pedagogo tem que ser um cara transgressivo, alguém que diga: “eu não vou ensinar a aprender, eu vou perturbar para desaprender”, porque aí de fato o conhecimento vai vingar. Isso me incomoda muito...eu ia para aquelas bancas de monografia, os caras vinham com aqueles educadores musicais, uma coisa meio tipo método Orff... é uma régua de 30 centímetros que você está usando para medir o mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Musical erraria por não ser suficientemente “transgressiva”, ou seja, por não perturbar o alunado, fazendo-o sair de sua zona de conforto. Os métodos ativos de Educação Musical, principalmente Willams, Dalcroze, Liddy Mignone e Sá Pereira, levam estes itens psicológicos em consideração. A crítica, portanto, parece recair na questão desses métodos não contemplarem todas as formas de musicalidades, recaindo, muitas vezes, somente na musicalidade europeia, ou seja, medem o mundo [de musicalidades] com uma régua de 30 centímetros.

Lembra-se que tal assunto foi também abordado pela professora Adriana, e ela discorreu sobre a importância de se estudar tais métodos de Educação Musical, desde que se saiba como contextualiza-los no nosso tempo e cultura.

E tal falta de contextualização foi criticada pelo professor Luiz. A falta de conexão entre o que é ensinado e o que os(as) discentes vivem no seu cotidiano pode, na visão do professor, causar prejuízos na relação entre docente e discente e, conseqüentemente, no processo de ensinoaprendizagem.

Luiz: Sabe aonde isso influencia na Educação Básica? Completo desinteresse. Nem estou falando pela Música não, pela relação. Aí que é f*** velho, é triste, a problemática do ensino não é uma problemática conceitual, é uma problemática da linguagem. Por quê que um moleque de uma escola pública do Rio de Janeiro, de Guaratiba, de Madureira, do Estácio, ele vai querer conversar com um cara que tá ali propondo um

horizonte completamente distinto do que ele conhece? Esse é uma sugestão do Boaventura de Sousa Santos que diz que não existe conhecimento sem autoconhecimento. O papel do educador é verificar isso. Você não é um padre jesuíta que vai cravar a cruz e diz: “ou se converte ou vai para fogueira”. Você é professor, o que vai fazer? “Aqui não pode falar do funk”. “Funk não é música”. Você produziu na experiência humana, qual o tipo de diálogo que você acha que vai trazer? Impossível, impossível. O nosso descontentamento com a escola, o nosso fracasso escolar não é problema de potência cognitiva, intelectual, não é problema de conhecimento, é problema político, é problema no campo da linguagem, é problema de pensamento cartesiano, intransigente.

A fala do professor remete a Bourdieu e Passeron, quando estes dizem que a violência simbólica fortalece o insucesso escolar justamente por, entre outras coisas, desmotivar o alunado, trazendo desinteresse por aquilo que é ensinado (BORDIEU; PASSERON, 1970; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). E, adicionalmente, a isso, o professor também coloca a questão do relacionamento, ou seja, ter-se-á mais chance do(a) discente se interessar por aquilo que seu(sua) professor(a) lhe diz se eles(as) conseguirem se relacionar, mas o diálogo pode ficar mais complexo se professor(a) e aluno(a) falarem “línguas diferentes”.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) que assumir o papel de mediador, poderá levar mais facilmente o(a) discente em direção àquilo que deseja ensinar caso laços de relacionamento tenham sido feitos primeiramente, e valorizar e explorar o universo cultural dos(as) discentes pode ser uma alternativa (porém não o único passo a ser tomado) para se chegar a tal lugar.

Por fim, a análise desta entrevista encerrará com a seguinte fala do professor(a) Luiz:

Luiz: Estamos falando de sabedorias que são produzidas pela maior parte da população da sociedade. Não estou falando nem de um tipo imaterial. A sociedade é essencialmente negra, do ponto de vista do fenótipo e do ponto de vista da produção de conhecimento. Como é que você faz, você vai desconsiderar isso?

6.5 Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo tratou de analisar as entrevistas feitas aos(às) docentes do CBM-CEU. Em geral, pode-se classificar as narrativas como pertencentes ao multiculturalismo humanista ou ao multiculturalismo crítico.

Os(as) três docentes teceram discursos favoráveis à presença das questões multiculturais na formação de professores(as) de Música, apesar de concordarem que, muitas vezes, tais questões são insuficientes ou não se fazem presentes nas formações.

A professora Adriana destacou a importância do(a) professor(a) formador(a) ser um exemplo para os(as) professores(as) em formação e tal exemplo de como lecionar deveria se dar por meio do respeito ao outro, inclusive às diferenças musicais. Porém, aparentemente, à sensibilização às questões musicais se dariam de forma indireta, e viriam acopladas às discussões musicais quando o(a) professor(a) conseguisse transmitir o respeito que tem (ou que deveria ter) às diferenças encontradas em sua turma.

A professora Ísis mostrou que temas socialmente relevantes podem ser tratados em disciplinas estritamente musicais, como Percepção Musical. Levantou também a importância de se priorizar o relacionamento e a esfera afetiva entre docentes e discentes, levando em consideração não somente as diferenças culturais, mas também as diferenças humanas (de caráter).

O professor Luiz, mostrou as dificuldades de lecionar uma disciplina de caráter inovador em um ambiente elitizado como uma faculdade de Música. Por sua militância na área, ele focou sua fala na defesa da identidade negra e mostrou, com a sua experiência, que existe um racismo inocente perpassando na esfera discente do curso de Licenciatura em Música do CBM-CEU; porém, mostrou também que uma disciplina como História da Cultura Afro-brasileira e Indígena é importante para que tal quadro possa ser revertido e para que pessoas que se identificam com a cultura negra se sintam representados no ambiente universitário.

O tema da grande presença de discentes que professam o protestantismo, tanto na esfera universitária como na Educação Básica, foi abordado pelo professor e pelas duas professoras. Aparentemente, ensinar multiculturalmente com um público que muitas vezes se “fecha” em sua própria crença e cultura se constitui em um desafio, mas os(as) docentes apresentaram o diálogo como uma alternativa para superar tal impasse.

Foi possível notar que muitas questões de interesse do multiculturalismo foram abordadas pelos(as) docentes cujas falas foram analisadas, principalmente a questão da raça e religiosidade. Muitas dessas questões foram discutidas quando se conversava sobre a questão do funk na escola e na formação de professores(as) de Música. Nenhum docente foi contra a presença de tal musicalidade em um ambiente de Educação formal, porém, em geral, concordou-se sobre a

existência da dificuldade de tal gênero musical – bem com de outros igualmente polêmicos - se tornar mais presente nas aulas de Música, por estar associado a questões tão delicadas como as citadas.

Outros aspectos também foram citados como possíveis fatos que podem tanto impedir como impulsionar a uma maior presença das questões multiculturais na formação de professores(as), como a burocracia interna das próprias instituições no que se refere à aprovação de disciplinas que podem tratar de questões como raça, sexualidade, gênero etc.; e a fiscalização do Ministério da Educação, que, muitas vezes, exige o cumprimento de legislações e políticas multiculturais.

Por fim, apesar do foco em questões como raça, religiosidade e sexualidade, pouco ou nada foi notado nas falas sobre questões como diferença de gênero, diferenças de concepção de sexualidade (heterossexualidade, homossexualidade entre outras) e etnia. Sobre esse último aspecto, chamou à atenção a questão da existência de uma disciplina cujo nome aparentava tratar da questão indígena, que porém, na prática, não chegava a abordar profundamente tal assunto.

Apesar de tais ênfases e omissões, teve-se três docentes cujos discursos denunciavam suas boas intenções em formar profissionais capazes de atuar positivamente em um ambiente plural como é a escola.

Capítulo 7

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DA UNIRIO TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?

7.1 Introdução

O presente capítulo continuará analisando as entrevistas feitas com docentes das instituições tratadas nesse estudo. A incumbência do capítulo em questão é verificar a existência de potenciais multiculturais na fala dos(as) professores(as) da UNIRIO.

Semelhantemente ao último capítulo, serão analisadas entrevistas feitas com professores⁹² de Didática da Música, Percepção Musical e de uma disciplina detentora de potenciais multiculturais. Os professores foram aqueles mais citados pelos(as) discentes nos questionários.

A disciplina com potencial multicultural escolhida para a feitura de uma análise mais profunda foi História da Música Popular Brasileira, que foi selecionada pelo fato de todos(as) os(as) discentes que colaboraram com o preenchimento dos questionários terem afirmado ter cursado tal disciplina.

A partir do próximo subtópico, o conteúdo de tais entrevistas será discutido, iniciando pela entrevista feita com o professor de Didática da Música.

7.2 Disciplina de Didática da Música – UNIRIO

Primeiramente, como já foi explicitado, a disciplina que busca “ensinar a ensinar” Música na UNIRIO é conhecida como “Processos de Musicalização”. Porém, para facilitar, a leitura e a comparação com as disciplinas que têm o mesmo objetivo nas outras instituições, essa foi denominada também de Didática da Música. Quando o professor entrevista se referir a ela como Processos de Musicalização (PROM), o termo “Didática da Música” virá juntamente, entre colchetes. Tal professor entrevistado será indicado como João na escrita da dissertação. Ressalta-

⁹² Coincidentemente, todos os docentes entrevistados na UNIRIO são do sexo masculino. Por tal razão, neste capítulo, quando houver referência ao trio de professores, será usado somente o termo no masculino.

se sua grande experiência como professor de Música na Educação Básica e na coordenação do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO

Quando perguntado como a disciplina que leciona pode influenciar na prática do(a) futuro(a) professor(a) de Música, ele responde que

João: PROM [Didática da Música] é a espinha dorsal do curso (...) A gente tem PROM “um”, “dois”, “três”, “quatro”, “cinco” e “seis”. A PROM ela apresenta as metodologias de Educação Musical. A número “um” ela é geral (...), ela tem três módulos por que cada professor dá um módulo. Esse semestre vão ser quatro por que a [outra professora da disciplina] vai entrar. Cada um tem um enfoque diferenciado. A [outra professora] trabalha com assuntos ligados à escola, representações. O [outro professor] trabalha com [Educação Musical] formal e não formal. A [outra professora] trabalha com aspectos que são relativos às normatizações nacionais, PCNs, Leis novas, LDB etc.; e a [outra professora] trabalha com os aspectos psicológicos e eles se completam. Essa é a PROM “um”, da PROM “dois” em diante elas são todas temáticas. Por exemplo, eu posso fazer Dalcroze⁹³, Orff, O Passo, Iniciação Musical, etc. elas são temáticas para dar uma flexibilizada para o aluno poder escolher o que ele quiser. Essas são as maiores características da flexibilização do currículo, é o aluno poder fazer a PROM que ele quiser. (..) Essa é a disciplina carro-chefe do currículo.

Nota-se, portanto, a existência de uma disciplina que embasa todo o curso. Ela é oferecida em seis períodos, sendo que o primeiro destes oferece o mesmo conteúdo para todos os(as) discentes e é dividido em quatro módulos (Música na Escola, Educação Musical formal e não-formal, Aspectos normativos da Educação Musical e Aspectos Psicológicos da Educação Musical⁹⁴) e a partir do segundo período, tal disciplina é oferecida por temas, que podem ser escolhidos livremente por cada discente.

Nesta perspectiva, o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO apresenta características de flexibilidade curricular que podem favorecer a presença do multiculturalismo caso haja um número suficiente de opções de assuntos a serem tratados em Didática da Música. Além do mais, quanto mais formas de se ensinar a ensinar Música forem apresentadas aos(às) professores(as) em

⁹³ Lembra-se se que Dalcroze e Orff são metodologias para o ensino de Música, que levam os sobrenomes dos seus autores. O Passo, ainda não citado nessa dissertação, é uma metodologia extremamente recente, criada por um carioca, e tem feito bastante sucesso nas universidades cariocas nos últimos anos.

⁹⁴ Tais nomenclaturas não são oficiais. Foram cunhadas pelo autor da dissertação para facilitar a compreensão do leitor.

formação, maior possibilidade estes(as) terão de lecionarem para um público diferente. Porém, isto dependerá da forma com que as diferenças são tratadas em tais disciplinas, pois não seria suficiente apresentar uma grande variedade de disciplinas para que diferentes gostos e necessidades possam ser contemplados caso não haja apreço às diferenças em tais aulas.

No que se refere ao ensino superior, a flexibilização – pelo menos da forma que é feita na UNIRIO – pode encontrar uma problemática, que é o horário no qual as disciplinas são oferecidas. Nessa perspectiva, nem sempre uma disciplina seria escolhida por melhor se encaixar àquilo que o(a) docente em formação quer para a sua prática profissional, e sim, porque é uma disciplina oferecida em um horário disponível. Portanto, argumenta-se que é importante que a flexibilidade não se detenha à questão da possibilidade de escolha, mas também que cada docente de cada disciplina possa ter a sensibilidade de planejar suas aulas tendo como base as necessidades de seus educandos, e isso poderá ser conhecido por meio do diálogo (SANTOS, 2012c, SANTIAGO; MONTI, 2016).

Quando perguntado sobre quais seriam as competências necessárias para que o(a) professor(a) de Música possa desempenhar um bom trabalho, ou seja, o qual é o perfil esperado do egresso do curso, o professor argumenta

João: Que ele possa atuar em qualquer espaço. Se ele desejar ir para a escola de Música ele vai ter capacidade para isso; se ele quiser projeto social ele vai poder fazer isso. Quem direciona isso na verdade são os Estágios [Curriculares Supervisionados], na verdade, não são as PROMs [Didática da Música]. As PROMs capacitam, elas potencializam, embora elas tenham práticas, são os estágios que vão direcionar mais ainda. A gente tem estágio de Educação Infantil, depois para os maiorzinhos, do primeiro aos quinto ano, e depois do sexto ao nono, ensino médio e também para espaços não-escolares. Então ele vê tanto na PROM como concretizam mais ainda no estágio. É justamente isso que a gente quer, que o egresso tenha, que é a capacidade de atuar em qualquer espaço que apareça.

Nessa perspectiva, tem-se expresso o objetivo de se formar um(a) profissional capaz de atuar em qualquer espaço educacional (escolas regulares, projetos sociais, escolas de Música) e com um público de qualquer idade (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Ficou, portanto, a questão se o docente entrevistado vê também a necessidade de se também formar um(a) profissional capaz de atuar com e nas diferenças culturais. Nesse contexto, perguntou-se também

se existe a sensibilização às diferenças culturais também seriam uma competência a ser adquirida pelo(a) professor(a) em formação. O professor responde que

João: Essa diversidade ela aparece em todos os instantes no curso. Tem uma disciplina – Oficina de Música - no primeiro semestre dada por mim, que é como se fosse uma PROM [Didática da Música], só que ela é uma metodologia inteira, as PROM são menores, essa disciplina é bem maior. (...) E a ementa da Oficina de Música ela diz que todos esses aspectos da diversidade são vistos. Ela trabalha com erudito, ela trabalha com popular, ela trabalha com folclore, com o funk, com o que chega na hora. A aula é feita na hora (...). Isso faz com que a oficina seja muito procurada, porque ela trabalha tendo como base a criatividade. E aquela criação é totalmente direcionada para que aquilo aconteça na escola. Cada atividade que é feita é discutida, é pensada, por exemplo, como isso aqui iria acontecer na escola? (...) A Oficina de Música com certeza trabalha com toda essa diversidade, mas depois eles vão escolher o que eles querem. (...) Depois eles não tem essa liberdade de escolher tanto...quero dizer, de que toda disciplina seja assim – por que aí seria um absurdo – aí as outras [disciplinas] eles vão escolher se eles querem Dalcroze, se eles querem Orff, aí no Orff dependendo do professor ele vai trabalhar música erudita, música popular ou com folclore.

Apesar de o professor iniciar a sua fala afirmando que a diversidade aparece em todos os momentos do curso, ele cita, inicialmente, o papel de apenas uma disciplina que é oferecida em regime optativo, que é a Oficina de Música. Também se tem a narrativa de que a ementa desta disciplina abordaria a todos os aspectos da diversidade, porém, na análise documental das ementas, não foi localizado nenhum potencial multicultural nesta disciplina. Segue a ementa para a apreciação:

Conhecimento dos fundamentos educacionais e estético-musicais da Oficina de Música enquanto abordagem pedagógica. Desenvolvimento do processo de criação coletiva através de práticas não convencionais de sensibilização, manipulação, exploração, classificação, estruturação, notação, gravação, uso de técnicas eletroacústicas e de elementos de outras áreas artísticas. Avaliação do trabalho criativo. (UNIRIO, 2008)

Para explicar tal disparidade, recorre-se ao conceito de currículo prescrito ou formal e currículo feito ou em ação. Segundo Macedo (2006), documentos curriculares oficiais, como um ementário, não necessariamente coincidem com o que concretamente se faz as salas de aula, Nessa perspectiva, apesar da ementa da disciplina de Oficina de Música não apontar potenciais multiculturais, a prática dessa disciplina pode colaborar para a formação de professores(as)

capazes de trabalhar com diversos tipos de gêneros musicais (“erudito”, “popular”, midiático, folclórico), articulando tal conhecimento com as atividades da escola.

Destaca-se também a questão do professor não ver a possibilidade de tal variedade de musicalidades estarem presentes também em outras disciplinas, onde seria o(a) professor(a) que decidiria qual tipo de Música iria trabalhar. Argumenta-se que o uso de uma grande variedade de gêneros musicais pode ser um passo importante para a valorização cultural das diferenças e se tal repertório abrangente estiver presente na disciplina de Oficina de Música (que é optativa), mas não estiver nos outros semestres de Didática da Música (que é obrigatória), haverá menores possibilidades de se formar profissionais capazes de se trabalhar com diferentes musicalidades.

Como a fala do professor focou-se na questão de diferenças musicais, foi feita uma pergunta mais específica para tentar entender como outros tipos de diferença, como diferença de raça, de sexualidade, de gênero entre outras, se fazem presentes nas Licenciaturas em Música e se elas teriam espaço em uma disciplina como Didática da Música. O professor respondeu que

João: Na Oficina de Música elas são trabalhadas, no PROM [Didática da Música] “um” elas são trabalhadas e nas outras disciplinas que não são feitas aqui, mas na Escola de Educação. No currículo a gente tem umas exigências das diretrizes antigas. As novas diretrizes nesse sentido são muito potentes porque elas trabalham com diferença racial, religiosa de uma forma espetacular, inclusive eu acho até coisa demais [risos], mas essas diretrizes estão muito direcionadas a esse tipo de coisa. Agora aqui por si só já existe uma mistura muito grande. Porque a UNIRIO, primeiro, ela tem curso de Música Popular junto, então os alunos tem a música popular junto com eles, não é um lugar que tem a música erudita, como a Escola de Música da UFRJ, que tem só a música erudita e curso de licenciatura dentro de um curso de música erudita. Aqui além de ter a licenciatura [em Música] junto, temos a música erudita também, a gente uma grande diferenciação que é a Escola Portátil – que é uma escola de choro – e por a gente ter uma quantidade de alunos que são evangélicos, ou seja, essa diversidade está muito presente e é usada aqui. Aqui na UNIRO (...) essa mistura é a cara da UNIRIO.

Primeiramente, o professor afirma que tais questões são tratadas na disciplina de Oficina de Música e PROM “um”, porém, não se aprofunda em como tais questões são tratadas. Igualmente ao que foi verificado e discutido no capítulo V desta dissertação, o professor confirma que as disciplinas oferecidas nas Escolas ou Faculdade de Educação recebem, muitas vezes, a

incumbência de tratar de questões como raça, gênero e sexualidade, enquanto tais discussões são menos tratadas nas faculdades de Música.

Depois, são citadas as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de Professores, promulgadas em 2015, que abordam de maneira mais aprofundada as questões relativas às diferenças. Ressalta-se que o currículo analisado por esta pesquisa foi elaborado para atender às diretrizes antigas e não a atual.

A questão da articulação entre o curso de Licenciatura em Música e o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, já tratado no capítulo IV desta dissertação, é reforçada na fala do professor. Ele assume a importância de se valorizar tanto a música “popular” como a “erudita”, e compara a situação do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO com o mesmo curso na UFRJ, que, segundo o professor, estaria situada em uma instituição que contemplaria somente música “erudita”. O convívio com diferentes formas de Música durante a formação do(a) professor(a) de Música, se opondo a uma Educação Musical puramente monocultural, sob um olhar multicultural, se constitui em um aspecto positivo.

O professor também cita que a UNIRIO é um local cujos(as) próprios(as) discentes são diferentes e tal multiculturalidade auxiliaria na presença do multiculturalismo na instituição, porém a sociedade em geral também carrega em si tal multiculturalidade, mas não necessariamente é oferecido a todos os mesmos direitos de acesso e oportunidades. Do mesmo modo, se argumenta que não necessariamente a pluralidade da UNIRIO irá favorecer a presença do multiculturalismo na instituição (lembrando que multiculturalismo não é a presença de pluralidade e sim igualdade de oportunidades entre pessoas com características culturais diferentes).

Perguntou-se mais especificadamente como tais questões são ou poderiam ser abordadas em uma disciplina como PROM [Didática da Música]. O professor responde que

João: A PROM “um” ela prepara, nela você discute tudo isso, nas outras PROM’s, por exemplo, você faz Orff, mas você não vai discutir, por exemplo, a questão racial em uma aula de Orff, você vai discutir em disciplinas como Antropologia [Cultural], Educação Brasileira, na aula de Etnomusicologia, nas matérias da Educação, em Dinâmica Escolar, na PSIED que é Psicologia da Educação, ou seja, em matérias que se tem um campo maior para se discutir isso, além das disciplinas relativas, por exemplo, às pessoas com deficiência, etc. A diversidade cultural perpassa em disciplinas eletivas que eles podem escolher, mas nas obrigatórias,

algumas, por exemplo, como a própria Dino [Dinâmica e Organização Escolar], que é que elas fazem lá na [Escola de] Educação, ela já é voltada para isso. Então, na aula de musicalização em si, no Orff, eu não sei se eu vou ter momento assim para parar e dizer: “Ah, mas se o aluno for negro?” Entendeu? Acho que não existe o momento para fazer isso.

Tem-se, portanto, uma discussão que, aparentemente, privilegia a compartimentalização dos conteúdos, ou seja, uma característica que se opõe à transversalidade. Nessa perspectiva, existiriam disciplinas voltadas estritamente para alguns aspectos e outras voltadas para outros. O professor argumenta que alguns aspectos não podem ser tratados por uma disciplina como Didática da Música, cabendo tais discussões para outras disciplinas, como Dinâmica e Organização Escolar, Antropologia Cultural e Psicologia da Educação.

É interessante ressaltar que o autor dessa dissertação cursou todas essas disciplinas citadas pelo professor justamente no âmbito da Escola de Educação da UNIRIO, entre 2011 e 2014, e, em momento algum, temas relativos às diferenças raciais, sexuais, de gênero etc. foram discutidos nelas. Em concordância com relatos de discentes da UNIRIO, já expressos no capítulo V desta dissertação, argumenta-se que tais discussões estiveram mais presentes em disciplinas como Didática e Currículo. Tal disparidade, aparentemente, expressa que há a possibilidade das instituições de Música não saberem ao certo como as Faculdades ou Escolas de Educação tratam das questões multiculturais. Logo, a primeira espera algo da segunda, mas a segunda não faz da forma que a primeira imaginou, possivelmente, por falta de diálogo entre os diferentes departamentos.

Sobre a questão da estruturação da disciplina de Didática da Música, em alguns momentos, não apresentar espaço para a discussão de temas relativos à sensibilização às diferenças culturais, argumenta-se sobre a importância de se aprender a como ensinar Música para as e nas diferenças culturais (PENNA, 2012), desde a formação de professores(as) (SANTIAGO; IVENICKI, 2015). Defende-se, portanto, a importância da contextualização temporal e cultural dos métodos de ensino de Música, ou seja, se pode ensinar o método Orff levando em consideração os aspectos formais da música afro-brasileira, ou da música indígena ou outro tipo de musicalidade mais atual.

Embora, segundo o entrevistado, a Didática da Música não ofereça tempo hábil para a realização desse tipo de discussão, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foi citada

como um possível espaço para a realização de sensibilização às diferenças culturais, conforme também apareceu maciçamente nos questionários.

João: No Estágio [Curricular Supervisionado], isso [discussão sobre temas de interesse do multiculturalismo] acontece, porque o estágio é dividido em duas fases: existe um momento na semana que se faz na escola e um momento que se faz aqui que se chama supervisão. Então na supervisão se discute as coisas que estão acontecendo na escola. Então lá vai acontecer o *bullying*, lá vai acontecer alguma coisa relacionada à religião, e ali são discutidas. Nas aulas de musicalização em si eu acho muito difícil que essa discussão aconteça. Por exemplo, eu estou dando didática da flauta doce, e aí entram questões como: e se a criança não tem dinheiro para comprar a flauta? Pode deixar aquela flauta que custa dois reais? Ou se não tiver os dentes da frente, como ela vai tocar? Então são questões que entram, mas sobre as outras coisas [raça, etnia, sexualidade etc.] não é o momento para se discutir isso, é o momento para se discutir a didática da flauta doce.

Portanto, o Estágio Supervisionado assume uma grande importância na formação de professores(as), tendo em vista que ele se torna o espaço-tempo ideal para se discutir questões de interesse do multiculturalismo na perspectiva da Educação Musical, que tem particularidades que disciplinas típicas da Educação não têm potencial para tratar. Porém, questiona-se se somente o Estágio Supervisionado, que também trata de outras questões relativas à Educação Musical, tem potencial para tratar de forma verdadeiramente eficaz e aprofundada questões socialmente relevantes, como diferença racial, étnica, religiosa entre outras.

No que se refere ao uso de musicalidades midiáticas e populares, o professor argumenta que

João: Na [disciplina de] Oficina de Música, tem essa abertura sim. Mas a PROM “um” [Didática da Música], ela tem quatro módulos que são voltados para coisas específicas (...), mas na Oficina de Música eles fazem isso. Por exemplo, ao final eles fazem uma peça que eles criam funk, eles criam coisas que estão fazendo, eles usam e criam músicas de coisa da mídia. (...) Todas as PROM tem a parte que eles tiram para que eles façam a parte deles, ou seja, por exemplo, estou dando Dalcroze, [e] ao final eles vão criar as atividades deles, [e] quase todas as peças que eles criam são as músicas dos alunos [da Educação Básica]. O funk na Oficina de Música, vários grupos de alunos tem o utilizado para finalizar os trabalhos. Temos a disciplina que é Arranjo e Técnicas Instrumentais. Essa disciplina faz com que o gênero que apareça na escola, ele [o egresso] tenha a capacidade de arranjar. É claro que temos alunos e alunos. Alguns passam raspando nessas matérias que aprendem muitos

pouco, que não conseguem se sobressair para fazer esse tipo de coisa, ou até mesmo que esbarram com o próprio gosto. Mas essa disciplina que a gente tem [Arranjo I e II] a ideia é que a gente prepare ele para que na escola, se ele tiver que tocar o funk ele tenha capacidade de fazer arranjo.

Pode-se perceber, portanto, que, aparentemente, é recorrente o uso de músicas “populares” e midiáticas nas atividades relacionadas ao “aprender a ensinar Música” na UNIRIO. Nessa perspectiva, os(as) professores(as) em formação poderão ter maior possibilidade de serem aptos a lecionarem utilizando tais musicalidades que, em geral, são as preferidas por discentes da Educação Básica.

Nota-se também a citação de uma disciplina que, como Percepção Musical, é ligada à formação do Músico e não se prende em questões didáticas, que é a disciplina de Arranjo e Técnicas Instrumentais, oferecida também pelas duas outras instituições analisadas por esta dissertação, com pequenas mudanças em suas nomeclaturas. Essa disciplina tem como objetivo ensinar os licenciando a fazer arranjos musicais, ou seja, preparar composições musicais para a execução de um grupo específico de vozes ou instrumentos musicais. Segue a ementa da disciplina:

Arranjo I e II: Estudo e domínio de técnicas específicas à criação de arranjo musical, entendido como um conjunto de procedimentos composicionais de estruturação e elaboração musical, tendo como base de estudo gêneros, formas e estilos de música popular brasileira.

Nota-se que o foco da disciplina é a Música Popular Brasileira. Conforme foi discutido no último capítulo, as faculdades de Música têm se abrindo lentamente para gêneros “populares”, mas, em geral, são gêneros como o samba, a bossa-nova, o *blues* e o *jazz*; porém, outros gêneros continuam sendo pouco contemplados, como o hip-hop, o rap, o pagode e o funk.

Fica a dúvida se estas questões também ocorrem na disciplina de Arranjo. Se o funk e outras músicas midiáticas estiverem presentes em tal disciplina – o que não é muito comum em uma disciplina como esta –, se constitui em uma atitude bastante positiva desta universidade e desta disciplina, pois isto ajudaria a formar professores(as) que valorizam a cultura do seu alunado. O professor João expressa preocupação com essa questão e cita um caso importante, que observou durante uma pesquisa por ele realizada:

João: Eu vi em uma escola do Vidigal, que é o reduto do charme [gênero musical], e a professora não tinha a mínima condição de trabalhar com esse gênero. Era uma professora formada em [Bacharelado em Música – Habilitação em] Piano na Escola de Música da UFRJ em uma época permitiam bacharel lecionar, e o que ela ficava fazendo? Passava folclore, ficava falando sobre índio, mostrava cocar de índio, e, no entanto quando eu fiz essa pesquisa lá que eu analisei a produção dos alunos, você precisa ver: [cantado] “todo o dia eu acordo, chego sempre atrasado, no meu trabalho, por quê?” Falando deles, do cotidiano deles, o rap, mas nada disso eu vi em sala de aula, então a gente espera na UNIRIO que isso não aconteça, que o egresso tenha plena capacidade de trabalhar com gêneros e com gostos.

Um relato como esse parece demonstrar que se faz importante que as Licenciaturas em Música formem professores(as) capazes de lecionar com uma diversidade de gêneros musicais, valorizando a cultura dos(as) discentes da Educação Básica e da comunidade aonde a escola está situada e o curso da UNIRIO, ao pretender valorizar musicalidades “populares” e midiáticas, pode contribuir com esta questão.

O professor, então, aponta para uma questão relevante: que tipo de musicalidade abordar, seria aquela preferida pelos(as) discentes da Educação Básica ou outras que eles ainda não têm acesso? Nessa perspectiva, ele assume que ambas vertentes são importantes, mas quem deve decidir isso é o(a) professor(a):

João: São duas discussões que não vão acabar, quem vai decidir o saber que vai ser usado em sala de aula é o professor. Eles [os(as) discentes na educação básica] vão conhecer outros saberes ou não? Isso vai ser decidido em sala de aula.

Santiago e Monti (2016) propõem que ambas as questões são importantes, ou seja, do mesmo modo que é importante se valorizar a cultura e os saberes dos(as) discentes, também se faz necessário aumentar o universo cultural de tais discentes. Desse modo, ambas questões podem ser trabalhadas se o(a) professor(a) partir da realidade cultural dos(as) seus(suas) estudantes e, a partir desta, apresentar outras formas de cultura.

Também foi perguntado se o professor percebe a existência de algum tipo de hierarquização entre música “popular” e “erudita” nas Licenciaturas em Música. O professor argumenta que

João: Para mim, são universos muito diferentes, mas aqui eles se misturam. Eu acredito que na Licenciatura [em Música] não aconteça

isso, porque na licenciatura a gente tem gente que entra e é da música popular e gente que é da música erudita, entendeu? Porque tem vários alunos aqui da licenciatura que são da orquestra. Tem vários alunos aqui que não são, eles trabalham em igreja, regem coral, regem banda, tem conjunto nas igrejas. Então eu acredito que aqui na UNIRIO não exista isso.

Novamente, o professor recorre à multiculturalidade da instituição para expressar a inexistência de um fenômeno social negativo, porém, como já se foi argumentado, um aspecto não anula o outro. Quando perguntado se esse caminho – ou seja, o da não hierarquização entre musicalidades – seria o mais propício para se formar professores(as), o professor afirma que

João: Eu não sei, veja só (...) ninguém tira o que você gosta, o que você vai querer fazer. Então, por mais que o professor faça aquilo que os alunos queiram, ele tem o gosto dele, e aí tem um atrito, mas que ele deve estar preparado para lidar com isso, sim ele deve. Gosto não se discute. Por mais que se trabalhe com diversidade e que se respeite a diversidade nós somos seres humanos e no fundo nós temos os nossos gostos e isso em algum momento vai aparecer. Além do mais, a diversidade dentro da própria sala de aula é tão heterogênea que eu acho muito difícil você conseguir trabalhar os gostos presentes ali. Por exemplo, tem uma turma no município que eu tenho dois que são descendentes de japonês, seis filhos de nordestinos, dois que são aqui da rocinha, um que vem de São Paulo, tem mais dois que... ou seja, essa diversidade, que eu tenho aqui na sala de aula é mais complicante do que o gosto do professor, porque existe uma heterogeneidade de gostos dentro da sala de aula, que é muito complicada para o professor administrar. É muito complicado.

Alguns pontos nessa narrativa merecem ser destacados. Primeiramente, tem-se a questão do gosto musical do(a) professor(a) que pode colidir com o gosto musical dos(as) discentes. Obviamente, cada pessoa tem uma identidade musical: uma relação dialética entre músicas que uma pessoa se agrada em ouvir e músicas que este não gosta de ouvir, e pode acontecer de o(a) professor(a) ter que utilizar um tipo de música que foge das suas preferências estéticas.

Sobre essa questão, autores como Lazzarin (2006), Aróstegui (2011), Penna (2012) e Santiago e Monti (2016) propõem que o(a) professor(a) possa minimizar o choque existente entre a cultura sua cultura e a cultura dos(as) discentes. Lembrando que o alvo do processo de ensinoaprendizagem são os(as) estudantes, é mais importante que as suas necessidades sejam supridas do que os possíveis “caprichos estéticos” do(a) professor(a). Portanto, quando ocorrerem

embates entre a identidade musical dos(as) docentes e discentes, de um ponto de vista multicultural, deve-se optar pela identidade musical discente, pelo menos em um momento inicial, *a posteriori*, quando se buscar ampliar o horizonte musical dos(as) estudantes, pode-se recorrer à identidade musical do(a) docente.

Destaca-se também a citada possível dificuldade de se trabalhar os gostos dos educandos, visto que se trata de um grupo heterogêneo, formado por “descendentes de japonês, seis filhos de nordestinos, dois que são aqui da rocinha, um que vem de São Paulo”. Recorre-se ao conceito de identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2003) para ilustrar que diferenças de origem, não necessariamente, expressam diferenças culturais, visto que a cultura – referindo-se a conhecimentos socialmente construídos por determinado grupo (EAGLETON, 2011) –, na atualidade, é transmitida de forma rápida, volátil, o que facilita hidridismos. Portanto, filhos(as) de japoneses, filhos(as) de nordestino e filhos de paulistas podem compartilhar a mesma identidade cultural.

No que se refere à identidade musical, não se pode ignorar o grande poder da indústria cultural de massa, que, muitas vezes, corrobora para que muitos discentes compartilhem uma identidade musical muito parecida (MIGON, 2015). Não pretende se argumentar que isso seja essencialmente um problema, pois, pelo contrário, o(a) professor(a) pode utilizar tal massificação de forma positiva, utilizando-a para motivar e despertar o gosto dos estudantes pela aprendizagem de Música. Em suma, argumenta-se que as características da identidade cultural na pós-modernidade e o trabalho da indústria de massa favorece para que a identidade musical nas escolas não seja tão diversa quanto se pensa.

Com o prosseguimento da entrevista, perguntou-se ao professor se a Música como disciplina escolar pode contribuir para a sensibilização às questões como sexualidade, gênero, raça entre outras. O professor responde algo semelhante à professora Adriana do CBM-CEU, que também ministra a disciplina de Didática da Música, porém, aponta um referencial teórico que embasa seu posicionamento:

João: Você pode trabalhar esses diversos gêneros que eu estou te falando, só tem uma coisa que eu sou contrário, usar música para esse tipo de objetivo é não usar a Música como fim próprio. É tipo assim, uma autora que tem um artigo muito bom sobre Filosofia da Educação Musical, ela concluiu tendo como base os currículos australianos, dois tipos de currículo: um chamado intrínseco e outro extrínseco, eu sou totalmente

contrário aos objetivos não-estéticos da música, porque a filosofia intrínseca é a Música pela Música, então eu quero educar o aluno esteticamente, quero que ele toque, que ele cante, eu não quero que ele desenvolva a percepção fina, a lateralidade, que ele aprenda inglês, ou aprenda o que é diferente, a diversidade, isso são objetivos secundários, isso que a filosofia intrínseca diz, eu quero é formar a educação estética. Esses objetivos que a própria escola usa, ela [a autora] dispensa. Às vezes, uma mãe chega na escola e a diretora diz: “olha, aqui tem Música, através da Música ele vai aprender inglês, através da Música ele vai aprender percepção, através da Música ela vai desenvolver coordenação, através da Música ela vai conhecer a diversidade cultural”, então quando ela está fazendo isso ela está tirando os objetivos intrínsecos. Eu, hoje em dia, agora, nesse instante, eu sou contra. Até já escrevi sobre os outros, sobre os não-estéticos, mas eu hoje, nesse momento não posso admitir isso, porque quem desenvolve a coordenação é a Educação Física, quem desenvolve a língua estrangeira é o Inglês, é o Francês, não é a aula de Música. Então, nesse instante eu sou a favor da Música, sou a favor de que a aula de Música sempre o objetivo dela seja estético, nenhum outro tipo de objetivo. Eu acho que essa transversalidade, proposta pelos PCN, ela acontece em todas as aulas, entendeu, não tem como você fugir desses temas, mas eu acredito que quando você sai do objetivo que é a educação estética e vai para outro, você barra os objetivos da Música.

O artigo citado e resumido pelo professor foi escrito por Nita Termmeman e publicado na *British Journal of Music Education* em 1991 (TERMMEMAN, 1991). Os objetivos da Música abordados por esse artigo seriam, os intrínsecos (estéticos) e os extrínsecos (não-estéticos) e, seguindo esse raciocínio, a sensibilização às diferenças culturais, por fugir dos objetivos estéticos da Música, seria algo possível (se se trabalhar diversos gêneros musicais), mas que deve ser evitado, pois não favorece a “Música pela Música”.

Diversos pontos merecem ser discutidos nesta perspectiva. Primeiramente, tem-se o fato da Música ser capaz de favorecer diversos aspectos positivos no(a) estudante (percepção, lateralidade, concentração etc.), mas, ao mesmo tempo, não se “poder” fazer isso. Tal questão, em um primeiro vislumbre, parece algo sem muito nexos, porém pode-se conjecturar o porquê de muitos pensadores da Educação Musical, como a professora Adriana e o professor João defenderem essa ideia.

Penna (2006), em um artigo escrito sobre Educação Musical multicultural, afirma que no Brasil em meados da primeira década do novo milênio, a Música, bem como as outras manifestações artísticas, encontravam-se em um momento em que cada uma buscava mostrar sua

especificidade, visto que, durante décadas, a LDBN/71 buscava “misturar” tais manifestações na Educação Básica, porém, à época da escrita do artigo, cada forma artística buscava a sua identidade própria. Sobre como a LDBN/71 enfraqueceu a ministração dos conteúdos específicos da Música, Penna (2006, p. 36) afirma que

Como discutimos em trabalho anterior (...), uma proposta polivalente – que concebia a abordagem integrada das diversas linguagens artísticas – marcou a implantação da Educação Artística, sendo prevista nos termos normativos tanto para a prática educativa, quanto para a formação do professor. Por outro lado, sua introdução nos currículos foi acompanhada por uma extensa propagação das propostas da arte-educação, que enfatizavam a liberdade criativa, a expressão pessoal e os estados psicológicos, valorizando o processo de trabalho em detrimento do produto. Inserida no campo da Educação Artística, a música também foi atingida por esse processo de diluição dos conteúdos de linguagem, para o qual contribuíram tanto a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor quanto a difusão de práticas pedagógicas baseadas na crença da criação espontânea.

Tem-se, portanto, que durante décadas a Música não tinha uma identidade própria, estando esta diluída no amálgama da Educação Artística. Porém, a promulgação da LDBN/96 e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2006) começaram a construir a forma pela qual a Música passaria a ser vista. Como então, desvencilhar a Música da Educação Artística e das outras formas de Arte? A resposta encontrada foi: priorizar os conteúdos musicais, aqueles que não poderiam ser trabalhados por outras disciplinas.

Por conseguinte, teve-se duas formas de se trabalhar Música, dependendo dos objetivos que seriam priorizados: a postura essencialista (filosofia intrínseca, usando os termo de Termmeman) em oposição ao enfoque contextualista (filosofia extrínseca). Penna (2006, p. 37) afirma que

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais.

Não se pretende negar a importância de se trabalhar objetivos estritamente musicais no ensino de Música (filosofia intrínseca ou postura essencialista), porém se concorda com a autora citada quando esta diz que uma possível defesa cooperativista que, por vezes, beira o radicalismo, pode fazer com que se descarte outras funções que a Música pode exercer e que são deveras importantes.

Uma defesa exagerada pode colocar a Música a frente dos indivíduos que a criam e a quem a Música e a Educação Musical se destinam. Negando os objetivos contextualistas ou a postura extrínseca da Música, poderá se perder um lado extremamente valioso da Música e, ao final, quem perde com isso são as pessoas, os indivíduos.

E quem se favorece com uma postura “intrinsecamente radical”? Os profissionais da Educação Musical, pois terão seus serviços mais estimados, pois somente um(a) professor(a) de Música pode utilizar os objetivos essencialistas da Música e se estes conseguirem provar para o restante da sociedade que a Música apenas deve ter objetivos puramente musicais, então o papel deste profissional estará assegurado. Porém, mais uma vez se argumenta que a Música e a Educação Musical devem servir aos indivíduos, aos(as) estudantes, e não o contrário. Um impasse como este deve priorizar a pessoa e não a disciplina.

A área do campo dos estudos sobre Currículo conhecida como História das Disciplinas Escolares, também ajuda na compreensão desse tipo de pensamento. Goodson (1997) aponta que o currículo escolar apresenta hierarquias e algumas disciplinas possuem maior relevância social do que outras. Enquanto Matemática e Línguas Oficiais – que, em geral, estão mais ligadas à formação profissional - apresentam grande valorização, as Artes (incluindo a Música) são vistas como disciplinas de baixo valor, dispensáveis. Isto afeta também o(a) profissional que leciona tais disciplinas: um(a) professor(a) de Matemática tende a ter mais prestígio do que um(a) professor(a) de Música. Desse modo, a valorização de conteúdos específicos da Música pode se constituir em uma forma de defesa de professores(as) e pensadores(as) da Educação Musical, como se exclamassem: “Sim, a Música tem o seu papel, a Música tem o seu valor!”. Porém, novamente se argumenta que uma ação como esta pode estar mais ligada a valores corporativos do que à defesa do(a) discente que está a aprender nas aulas de Música.

Tem-se também, outro ponto para se refletir: partindo do pressuposto de que a Música na Educação Básica não tem como objetivo a formação profissional (não há o objetivo de se formar músicos), se ignorarmos os objetivos extrínsecos, por que, afinal, queremos Música nas escolas? Toman (2011), por meio de uma revisão bibliográfica, apresenta que a Música na escola tem como objetivos auxiliar os processos cognitivos e propiciar a expressão; tem-se, portanto, dois objetivos extrínsecos. Se não se deve considerar tais objetivos, seria, talvez, melhor retirar a Música dos currículos das escolas regulares e a oferecer somente em instituições especializadas

no ensino de Música, pois em tais lugares poderia-se livremente e sem qualquer prejuízo, ensinar Música com objetivos estritamente musicais.

Sobreira (2011, pp. 11-12), ao examinar historicamente as funções e justificativas da Música nas escolas regulares, deparou-se com as discussões sobre o uso da filosofia intrínseca e extrínseca. A autora afirma que a Música, no momento atual, encontra espaço nas escolas justamente por seus objetivos extrínsecos e, nessa perspectiva, negar as demandas sociais dos(as) discentes das escolas regulares e da sociedade em geral pode não colaborar para que a Música possa ser aceita nesse tipo de Educação. Em complemento, tem-se a seguinte afirmação

Percebe-se que a Filosofia Extrínseca tem sido a mais usada como argumentação a favor do ensino de música. Embora a maioria dos educadores musicais advogue que o ensino de música deva contemplar a imersão na música, considerando sua função “como um significativo modo simbólico disponível aos indivíduos para expressar-se simbolicamente” (...), reconheço ser praticamente impossível fazer com que a sociedade aceite esta única finalidade. Além do mais, não creio que elas sejam excludentes (p. 11).

Em concordância com a autora, defende-se o “meio-termo” entre tais filosofias de Educação Musical. É óbvio que é importante que a Música leve em consideração seus objetivos específicos, mas não se pode ignorar a quantidade de pontos positivos que esta traz consigo e que extrapola a esfera musical. Propõe-se, portanto articular ambas vertentes para que de um ponto de vista multicultural seja possível se trabalhar a sensibilização às diferenças culturais também por meio da ministração dos conteúdos específicos de Música⁹⁵.

Perguntou-se também sobre os temas tratados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e se estes teriam espaço em uma disciplina como Didática da Música. O professor respondeu que

João: Tanto nas diretrizes antigas como na atual, ela trabalha nisso aí o tempo inteiro. Nós quando fazemos o PPC [Projeto Político-Curricular], temos que fazer dentro de acordo com as diretrizes. Quando o avaliador do MEC [Ministério da Educação] vem aqui, ele pergunta: “onde está a disciplina que você trabalha esses aspectos étnicos, os aspectos sobre raça, religião, os indígenas, o ambiente, reciclagem?” Tudo isso os avaliadores vêm aqui e a gente tem que mostrar, aí tem a Etnomusicologia, as disciplinas da Educação, a Oficina de Musica, a Antropologia da Cultura Brasileira, são matérias que têm direcionado isso, elas não vão passar o conteúdo todinho falando sobre isso, mas são

⁹⁵ Ao final desta dissertação, nas considerações finais, será proposto a ancoragem social dos discursos, que busca justamente esse objetivo.

matérias que cumprem as exigências dessas diretrizes. Isso não é em PROM [Didática da Música], seria em Oficina de Música.

Nota-se que a fiscalização do Ministério da Educação, também citada por professoras do CBM-CEU, aparece como um agente que corrobora para que diferentes aspectos das diferenças sejam tratados na formação de professores(as) de Música e algumas disciplinas aparecem como propícias para tratar de tais temas (Etnomusicologia, disciplinas da Educação, Oficina de Musica, e Antropologia da Cultura Brasileira), porém, nesse meio, a Didática da Música não está presente.

Por fim, pediu-se para o professor fazer suas considerações finais e apontar as necessidades que ele percebe que, se atendidas, poderiam possibilitar em um melhor atendimento às diferenças culturais. O professor respondeu que

João: O curso daqui para mim está muito bom, porque se ele cumpre as exigências dessas legislações e das diretrizes, [significa] que ele está muito bom, mas essa mudança que foi feita agora ela precisa ser mais fortificada. A gente abriu um leque de optativas muito maior, agora eles tem várias disciplinas do Teatro que eles poderão fazer, várias disciplinas da Sociologia que eles poderão fazer, da Escola de Educação, a Sociologia da Educação passou de optativa para obrigatória, que é uma disciplina bacana em relação isso tudo. Eu acredito que essa versão nova do PPC [Projeto Político-Curricular] ela potencializou tudo isso.

O professor, aparentemente, avalia como positiva a forma com que a instituição na qual ele leciona aborda as diferenças por ela atender os critérios das Diretrizes Curriculares e das legislações, porém, como foi apresentado no capítulo IV desta dissertação, as legislações e políticas curriculares tendem a se concentrar em alguns marcadores identitários, representados por movimentos ou grupos de pessoas que têm grande poder político; enquanto outras identidades continuam marginalizadas no cotidiano escolar. Desse modo, um curso pode atender plenamente as legislações e, mesmo assim, excluir certas identidades e conhecimentos.

A citação do aumento do número de disciplinas que os licenciandos poderão cursar, ao mesmo tempo que expressa algo positivo, também expressa uma possível compartimentalização dos conteúdos do curso, que podem corroborar para que questões relativas às diferenças culturais sejam tratadas em algumas disciplinas, que muitas vezes são optativas, nas quais a Didática da Música não está incluída.

Argumenta-se que seria interessante se em uma disciplina voltada para o ensino de Música, os(as) docentes em formação pudessem ter também conteúdos voltados às diferenças culturais, o que poderia corroborar para que estes se tornassem mais aptos a trabalhar com um público diverso.

7.3 Disciplina de Percepção Musical – UNIRIO

O professor entrevistado será identificado como Carlos. Destaca-se a sua ampla experiência como professor da UNIRIO, sua proeminente carreira como musicista “erudito” e a sua participação na elaboração das reformas curriculares do curso.

Quando perguntado sobre a maneira que a sua disciplina influencia ou pode influenciar na (futura) prática docente dos licenciandos, o professor entrevistado levanta uma discussão sobre um ponto pertinente.

Carlos: É uma reflexão profunda que nos acompanha já muitos anos. Eu dou aula aqui na UNIRIO há 20 anos e eu posso dizer que esse é o ponto nevrálgico dessa discussão na Licenciatura [em Música], porque a gente tem esses dois eixos para serem contemplados para o licenciando em Música, que é a questão dos conteúdos de Música e a questão das didáticas envolvidas nessa história toda. Então, a gente tem uma espécie de racha dentro da academia em que cada um quer puxar um pouco a brasa para a sua sardinha no sentido de “olha só, eles serão professores vamos enfatizar essa questão da didática”, mas eu acho isso extremamente perigoso, eu busco um certo equilíbrio tentando enfatizar, enfatizar a questão da formação musical, que é uma questão muito ampla, a nossa realidade é de um aluno que entra em via de regra na academia, em sua graduação, e eles tem deficiências profundas de maneira geral, às vezes, sua experiência é muito pouca com Música, não tocam instrumentos, se prepararam em um tempo muito curto [para o teste de habilidade específica] a gente tem isso e é muito visível esse perfil desse aluno. Então se a gente enfatizar a questão didática em detrimento da questão musical, eu acho que teremos sérios problemas, porque afinal de contas, esse professor vai ser professor de quê? Não vai ser professor de Música? Então, como a gente pode equilibrar isso? (...) Na minha opinião, dada a nossa realidade, o perfil desse aluno que entra, a gente não pode deixar de forma alguma que isso prevaleça, uma ênfase muito grande na questão didática em detrimento das musicais.

O discurso do professor leva a entender que existem de disputas de poder dentro dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, que se dão na divisão da carga horária entre disciplinas ligadas à didática da Música e disciplinas estritamente musicais, como no caso de Percepção Musical. Utilizando os termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2006), ter-se-ia que a disputa se dá entre disciplinas de conteúdos teórico-práticos e disciplinas de conteúdos específicos.

O professor propõe, portanto, um equilíbrio entre tais conteúdos, reconhecendo que a didática em um curso de licenciatura é importante, mas também se faz necessária a presença de conteúdos específicos de Música, visto que estará se formando um(a) profissional para lecionar, justamente, conteúdos específicos de Música. Desse modo, o professor entrevistado crê influenciar na (futura) prática docente de seus licenciandos por, justamente, contribuir com a esfera musical do curso.

Pode-se pontuar que os conteúdos específicos ensinados nas universidades são, em geral, mais complexos do que se pode ensinar para estudantes no nível básico. Salienta-se que a maioria dos cursos de Música impõe ao(à) candidato(a) a vagas um Teste de Habilidade Específica (THE), que é uma prova teórico-prático-perceptiva que aponta se tal candidato(a) possui conhecimentos musicais concretos e capacidade de cursar uma graduação em Música; e os conteúdos e habilidades exigidas por esta prova já são bem acima da média, sendo mais complexos do que se espera que um(a) estudante da Educação Básica aprenda em suas aulas de Música. Partindo desse pressuposto, os conteúdos específicos estariam mais ligados à formação do Músico do que à formação do(a) professor(a) de Música de nível básico.

Porém, não argumenta que seja um equívoco buscar um equilíbrio entre disciplinas do eixo teórico-prático e do eixo de conteúdos específicos visto que embora as Licenciaturas em Música tenham como prioridade a formação de professores(as) para a Educação Básica, um(a) egresso do curso poderá também exercer a função de musicista em diversos tipos de realidades ou poderá também trabalhar como professor(a) em uma escola ou projeto especializado no ensino da Música, e nesse contexto, a Licenciatura em Música pode contribuir para formação de um(a) profissional capaz de trabalhar em qualquer ambiente que lhe compete.

Tal disputa de poder pode influenciar diretamente na presença de potenciais multiculturais nos cursos de Licenciatura em Música caso o tema do respeito, apreço e sensibilização às diferenças culturais não seja um aspecto transversal nas disciplinas da grade. Quer se afirmar com

tal declaração de que se ambos o grupos de disciplinas – conteúdos teórico-prático e conteúdos específicos – levarem em consideração as questões multiculturais na elaboração dos cursos, tal disputa de poder não trará muitas diferenças no referente à presença ou ausência do multiculturalismo nas aulas; porém se se confirmar que tais temas multiculturais são tratados prioritariamente em disciplinas do eixo da Educação geral ou da Educação Musical, poderá haver uma problemática se houver um foco maior nas disciplinas de conteúdos musicais. Porém, pela fala do professor, nota-se que o enfoque se dá justamente em disciplinas do ramo da Educação; porém também não está se argumenta que um enfoque como esse será necessariamente positivo, pois tudo dependeria da forma na qual os conteúdos seriam ministrados nessas disciplinas.

No que se refere às capacidades que os egressos deverão adquirir para se tornar profissionais capacitados para lecionarem Música, o professor novamente apresenta uma discussão relevante, na qual apresenta a importância de se formar um(a) profissional musicalmente capacitado em níveis teórico e prático.

Carlos: Eu acho que tem uma questão, além de formadora, transformadora também, é o que a academia pode te dar para enriquecer a experiência que você já tem, seja ela qual for. Na academia, vai ter que fazer uma série de matérias específicas, relacionadas ao estudo da Música propriamente, seja o estudo da Percepção [Musical], Análise [Musical], Harmonia, seja o estudo de um instrumento, essas experiências, essas competências, elas são muito importante para os professores de Música. Talvez possamos chamar de prática musical consciente, não sei se esse é um termo bacana, mas eu vejo um pouco isso, pois a academia ela sistematiza, se você estiver aqui dentro uma hora, você vai ter que sistematizar esse conhecimento, e esse conhecimento musical, essa prática musical ela pode ser só teórica e ela pode ser só prática, mas quando esse professor vê esses dois aspectos de alguma maneira contemplados, em uma escola do nível fundamental e médio, eu posso ter a capacidade de alguma maneira direcionar esses alunos, tendo alguém com vocação, que queira seguir a diante, para poder orientá-lo de alguma forma, acho que esse aspecto prático e teórico ele deve ser contemplado.

A princípio, nota-se que o professor se foca em aspectos musicais, sejam eles práticos ou teóricos. Isso exemplifica e demonstra que o currículo e a sua formação é um campo de disputas formado pelo interesse de diversos agentes (SILVA, 2009). Possivelmente, a defesa do professor pelos conteúdos específicos se dá pela sua formação como bacharel em Música e pela sua carreira

como músico, enquanto outros(as) professores(as) com formação mais voltada para a Educação (Musical) militam pelos conteúdos didáticos. Tal disputa é reforçada por outra fala do professor:

Carlos: Então, como a gente pode equilibrar isso? Eu sou um ardente defensor dessa questão de se ter um equilíbrio tendendo para não se fazer cortes na Música [conteúdos estritamente musicais] como as reformas mais recentes do currículo que a gente teve aqui. Eu fui um defensor árduo em frente a colegas e tive apoio de muitos outros, é difícil porque destinaram uma carga horária, já existia uma previsão de como deve ser contemplada a parte da didática, e depende muito de uma política nossa, de uma decisão, a gente pode até propor uma coisa um pouco diferente, mas é uma luta constante.

Em seu discurso, o professor além de expressar tal disputa de poder também, aparentemente, mostra que a balança está mais pesada para o lado da Didática. Pretende-se argumentar que tal disputa de poder na construção curricular pode ser interessante, pois pondera os conteúdos da formação de professores possibilitando um maior equilíbrio que corroborará para que diferentes interesses possam ser contemplados.

Autores(as) da Educação Musical também contribuem com a questão. Penna (2007, p. 53) enfatiza a importância da formação de professores(as) de Música não se fixar somente em questões musicais, visto que “não basta apenas tocar” para ser professor de Música, sendo necessário também que a formação enfatize 1) o comprometimento social, humano e cultural necessários à atuação em diferentes contextos educativos; 2) a compreensão das necessidades e potencialidades do corpo discente; e 3) o compromisso de acolher às diferenças musicais das diferentes culturas, bem como as múltiplas funções da música na sociedade.

Del Ben (2003, p. 31) sugere um equilíbrio entre questões musicais e didáticas, visto que “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar”. Logo, seria um equívoco dar maior ênfase a um tipo de conhecimento do que a outro.

Queiroz e Marinho (2005) também concebem que apenas o domínio da parte musical não é o suficiente para a formação de professores(as) de Música, visto que também se fazem necessárias a aquisição de competências que possam articular o conhecimentos estritamente musical com o desenvolvimento de habilidades docentes significativas e contextualizadas.

Apesar da literatura acadêmica especializada sugerir um equilíbrio, a fala do professor analisada aparenta que existem um foco um pouco maior das questões didáticas em detrimento

das musicais. Porém é interessante notar que Mateiro (2007, p. 186), ao analisar os interesses e motivações que fizeram os graduandos em optar pela Licenciatura em Música, observou que um dos principais interesses dos(as) graduandos em um curso de superior de Música era, justamente, aprender mais sobre questões estritamente musicais e potencializar a prática do canto e/ou de um instrumento; logo, a questão didática viria como um complemento.

Nessa perspectiva, tem-se um trança de disputas de poder: a disputa se inicia no corpo docente da instituição, onde professores(as) pleiteiam para que seus interesses (sejam estes musicais ou didáticos) estejam mais presentes no currículo escolar e termina na sala de aula, onde – embora haja uma maior predominância de conteúdos voltados à didática da Música – os(as) estudantes tendem a se interessar mais por disciplinas voltadas para o aprendizado de questões musicais.

Voltando a uma questão já discutida, se as questões multiculturais perpassarem em todas as disciplinas do currículo, sejam estas disciplinas do eixo teórico-prático ou de conteúdos específicos, não haverá diferenças significativas sobre a questão dos licenciandos, de forma geral, preferirem as disciplinas voltadas para o ensino de conceitos estritamente musicais; porém, se se confirmar que tais questões multiculturais estão presentes de forma mais enfocada em disciplinas da Educação geral e da Educação Musical, tal preferência dos(as) estudantes pode ser um ponto negativo, pois as discussões multiculturais estariam relacionadas à disciplinas possivelmente enfadonhas, de menor interesse. .

Após esse ponto - que apesar de relevante, não apontou diretamente para potenciais multiculturais -, o professor foi arguido sobre se a sensibilização às diferenças culturais pode ser também considerada como uma competência a ser adquirida na formação inicial de professores(as) de Música:

Carlos: Eu acho que sim. Essas discussões são muito amplas e são muito insipientes. Elas agora têm feito parte de uma realidade, mas ainda temos que avançar muito. Essas reflexões, essas necessidades de mudança em relação à inclusão, essas questões que estão aí e não podemos mais fingir que elas não aí, elas estão aí, e nós precisamos lidar com elas de alguma maneira. Claro que talvez a gente precise de alguma coisa mais imposta para legitimar isso de alguma forma, talvez uma lei federal, se bem que legislação a gente no Brasil sabe muito bem que o fato de se ter uma lei e que esteja no papel não é o suficiente. Faz-se necessário uma mudança de mentalidade, que passe por uma Educação, que leve um tempo para que

se isso venha a virar uma lei, [para que] a gente tenha a possibilidade de isso ser efetivado, respeitado, colocado em prática. Acho que isso é uma coisa importante.

O professor reconhece a urgência do trato ao tema, classificando-o como um aspecto que emergente, que não pode ser ignorado. Porém, demonstra certo pessimismo, apelando à necessidade do surgimento de uma imposição, seja por meio de uma legislação ou de uma reeducação, que poderiam mudar o quadro somente em longo prazo.

Porém, ele também considera que têm havido mudanças desses pontos dentro da academia. Sua experiência de vinte anos como professor da mesma instituição dá ao seu discurso um caráter histórico e, por meio deste, ele concebe a existência de mudanças na academia, apesar de haver ainda muito a se avançar.

Carlos: Mas eu apesar de tudo, eu vejo avanços. Essa maneira de se encarar o ensino de Música, da obrigatoriedade, das inclusões, de se levar em conta as realidades, eu vejo que hoje em dia a gente tem um perfil de estudantes das Licenciaturas [em Música], de outros cursos também considerados mais elitistas, eu vejo uma mutação muito interessante: pessoas que fazem Bacharelado [em Música – Habilitação] em Piano e que vieram de escolas públicas e fazem muito bem, são muito competentes, e isso reflete de certa forma uma mudança muito interessante, no sentido de inclusão. Eu acho que é isso, a gente tem muito que avançar, mas já se tem alguns avanços.

Similarmente ao professor João (entrevista anterior), o professor atribui a multiculturalidade da instituição onde leciona como um aspecto positivo. Sem dúvida, a presença de pessoas oriundas de diversas origens em cursos elitistas como o de Bacharelado em Música – Habilitação em Piano, mostra que a universidade tem se aberto para um público mais diversificado. Isso pode ser consequência direta de programas dos últimos governos que incentivaram a democratização da universidade, seja pela política de cotas ou pelo aumento de vagas nas instituições de ensino.

Porém, novamente se argumenta que o simples fato de um locus social ser plural, ou seja, frequentado por indivíduos diferentes, não faz necessariamente este um local democrático, justo e igual. Deve-se, portanto, examinar como se dão as relações de poder nestes locais e se existem hierarquizações de quaisquer tipos.

Quando perguntado de que forma a sua disciplina – Percepção Musical – poderia auxiliar na sensibilização do(a) professor(a) de Música durante sua formação inicial, o professor responde que

Carlos: A Percepção Musical, por mais que ela seja focada, dê conta de uma coisa muito específica, a maneira como se propõe isso ela pode se refletir em uma inclusão ou em uma exclusão. As turmas são muito heterogêneas e só o fato de você ter turmas heterogêneas deve gerar uma sensibilização no sentido de: “como eu vou incluir essas pessoas de uma forma com que aquelas que têm mais deficiência possam avançar e aquelas de um nível mais avançado possam manter interesse no curso?” Isso é um desafio que para mim, pelo menos, do ponto de vista da minha prática docente, eu estou sempre atento a elas. Eu acho que ao final das contas eu consigo de alguma maneira lidar com isso, ser sensível a isso e eu espero que isso sirva de alguma maneira, (eu acho que essa ação transformadora que a gente se preocupa é condição de um nível muito pequeno em nossa sala de aula), então eu acho que esse tipo de coisa, de atitude, de como você monta seu curso, isso reflete na forma que essas pessoas vão lidar como professores, em seus relacionamentos com os outros. Então eu acho que no fundo tudo isso independentemente do tipo de disciplina que você tem, é a forma que você se coloca de frete para ela. Essa sensibilidade, ela pode estar conduzindo o que você faz e pode ser absolvida de certa forma. A sua atitude, como você lida com isso, se você propõe alguma coisa inclusiva, existem realmente desafios nas disciplinas, sérios, difíceis, mas como você vai lidar com isso de uma forma que você abra uma discussão para que todos participem, pois como você pode que o outro se sinta estimulado fazendo com que as dificuldades não sejam barreiras que eles não podem transpor.

Tem-se, portanto, um discurso muito semelhante aos discursos de professoras do CBM-CEU, que concebem que a sensibilização às diferenças podem se dar quando o(a) docente dá o exemplo para a sua classe, respeitando as diferenças que se apresentam e possibilitando o diálogo. Porém, diferentemente das outras professoras, o discurso do professor pareceu se recair somente às diferenças de aproveitamento, ou seja, sobre a questão de se ter que se lecionar para discentes com maior ou menor facilidade de aprender os conteúdos, e, nesse contexto, questões de cunho cultural foram ignoradas (a princípio). Mas deve-se ressaltar que o professor admite que tal sensibilização pode se dar em qualquer disciplina da formação de professores(as), independentemente da área na qual tal disciplina está embasada.

No que se refere à articulação dos conteúdos tratados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na disciplina de Percepção Musical, o professor ratifica a importância de tais temas e demonstra já incluir em suas aulas um repertório que contemple a demanda de tais leis.

Carlos: Eu acho que sim, no meu curso tem espaço para isso, quando a gente trata de modalismo⁹⁶ na música brasileira, a gente tem uma série de reflexões sobre isso: da onde é que vem [a música], e o próprio fazer musical, como é esse canto, o que ele tem de particular, o que nos remete a achar que ele é indígena, que ritmo é esse. Porque a nossa música é toda articulada, não tem como falar de música brasileira sem se falar de uma reflexão.

Eu acho que ainda é pouco, eu acho que poderia haver mais. O que acontece é que num curso de Música a gente tem muita coisa a tratar com um aluno que tem um perfil de pouca experiência e quando você abre para essas reflexões, para a inclusão de isso tudo, você abre um mundo...! você abre um mundo e todo o nosso curso é baseado em uma música europeia, as grandes formas, e você tem que lidar com isso tudo e tem pouco tempo para mudar, no caso do aluno de Licenciatura [em Música] você tem que dividir esse curso, praticamente metade desse curso, com uma coisa muito focada na didática, então é muito pouco tempo para se pensar nessa questão.

Mais eu acho que poderia ser incluída disciplinas como folclore, que aqui chamam de Música de Tradição Oral no Brasil, aí você tem uma possibilidade de situar, mas do ponto de vista musical, eu acho que poderia ter mais coisa.

Eu trabalho de uma forma sonora, musical, com certeza, quando a gente trata de modalismo, quando a gente trata de músicas brasileiras. É nesse momento que a gente trata disso, no eixo de modalismo, cantando, fazendo solfejos.

O professor, portanto, aproveita o ensino de um conteúdo musical rico em composições afro-brasileiras e indígenas (modalismo) para utilizar tais musicalidades no repertório de suas aulas. Nesse sentido, não há uma “força de barra” (no sentido de se fazer algo sem naturalidade), pois está se ensinando um conteúdo musical presente no currículo da maioria dos cursos de graduação em Música por meio de culturas musicais que naturalmente utilizam tal conteúdo.

⁹⁶ Estruturação musical diferente do tonalismo, na qual as escalas são ordenadas de forma não existe uma tonalidade estabelecida ou relações funcionais, somente um centro tonal. Boa parte das músicas do cancionário folclórico (incluindo músicas de origem indígena e afro-brasileiras) são músicas modais.

Tem-se, portanto, que uma forma de se incluir diferentes musicalidades no currículo das aulas de Música, nas universidades ou na Educação Básica, pode se dar ao se refletir sobre os conceitos a serem ensinados e sobre quais culturas musicais utilizam tais conceitos – consciente ou inconscientemente – em suas obras.

O professor também comentou sobre a necessidade de tais músicas serem problematizadas, questionando sua origem, época, o porquê de serem músicas afro-brasileiras ou indígenas etc.; mas tais discussões, aparentemente, ficam em um nível mais folclórico do multiculturalismo, sem adentrar na questão das disputas de poder e no combate ao racismo e outros preconceitos.

Ressalta-se também que, apesar do professor afirmar que usa tais musicalidades em suas aulas, ele ainda vê lacunas nessa questão, sugerindo que ela pudesse ser tratada por outras disciplinas, especificadamente Músicas de Tradição Oral no Brasil, classificada como detentora de potenciais multiculturais no capítulo IV desta dissertação. Ele adiciona outro item à discussão dizendo que tal lacuna se dá também pelo perfil dos(as) estudantes – muitos deles(as) ainda têm pouca vivência com a Música formal – e, por tal razão associada ao pouco tempo de curso, tende-se a optar por se estudar de forma mais focada apenas um tipo de Música, a música “erudita” europeia, que já tem sido exaustivamente estudada, que é bem compreendido pela musicologia e que não oferece “desafios didáticos”, visto que a compreensão que a musicologia traz sobre tal musicalidade a torna, de certa forma, mais simples de ser ensinada. Portanto, um relato como esse leva a entender que o caráter conservatorial que permeia muitas Licenciaturas em Música se estabelece não somente por um racismo epistemológico ou pela simples hierarquização de culturas: se ensina música europeia por esta ser mais facilmente compreendida pela academia do que outras musicalidades.

Nesse contexto, foi também perguntado ao professor se ele percebe uma hierarquização entre músicas “eruditas” e “populares” na academia e se, em caso positivo, ele considera isso positivo ou negativo para a formação do(a) professor(a) de Música. O professor argumenta que

Carlos: Acho que hoje em dia você tem menos [hierarquizações], isso tende a se diluir cada vez mais. Eu vejo até pelas práticas dos professores, os professores transitam pelas duas áreas, eu mesmo tenho uma carreira de paralela como pianista e eu faço arranjos populares ao mesmo tempo em que toco erudito, e claro que os alunos têm um foco em uma prática musical, mas fazem também o outro tipo, são capazes de reconhecer se é um bom arranjo [popular], se é interessante, os alunos estão se

interessando por outras coisas. Então esse racha existia na Música sim, uma coisa que é do século XIX, mas hoje em dia eu acho que tende a desaparecer.

E eu acho isso muito positivo, pois [isso] derruba barreiras, os limites que a gente herda e repete sem saber por que [risos], às vezes a gente repete determinado modelo, mas você tem um espaço, na UNIRIO principalmente, onde ela tende a trabalhar de uma forma muito mais arejada nesse sentido, talvez na Escola de Música da UFRJ não se tenha, e aqui a gente tem o curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Música Popular Brasileira, e isso também traz um frescor para esta questão. Eu acho que é uma experiência muito enriquecedora, eu acho essa mistura muito interessante, acho muito oportuna, muito típica ao momento que a gente está, [são] menos muros.

O professor mostra-se otimista em relação à questão, afirmando que a hierarquização entre “popular” e “erudito” é muito menor do que há vinte anos. Ele exemplifica tal fato – a diminuição da hierarquização - apontado as práticas musicais dos(as) professores(as) – que agora transitam entre o “popular” e o “erudito”, o perfil dos(as) discentes – que contempla as duas musicalidades - e a presença do curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Música Popular Brasileira. Na visão do professor, tal queda de barreiras se constitui em algo positivo para a formação de professores(as) de Música e assim também o é sob uma visão multicultural (PENNA, 2007; 2012; SANTIAGO; MONTI, 2014, 2016; SANTOS, 2012).

No concernente à possibilidade do uso de musicalidades midiáticas e “populares” em disciplinas das Licenciaturas em Música, incluindo em disciplinas como Percepção Musical, o professor afirma que

Carlos: Como eu te falei, tem-se um curso com tempo muito curto para tratar dessas questões. Essas experiências musicais estão aí e talvez sejam muito mais ricas do ponto de vista sociológico ou antropológico, porque do ponto de vista musical é uma experiência de quem é daquilo ali, quem entra pra cá e já teve deles essa experiência talvez estejam muito mais habilitados para fazer aquilo ali do que nós mesmos. Eu, por exemplo, não teria capacidade alguma [para trabalhar com essas musicalidades]. Eu acho que a riqueza desse tipo de fazer musical está mais na Sociologia, o que não quer dizer que esta riqueza rítmica que você tem ali, que é o que talvez chame mais atenção no funk, mas eu não sei como isso poderia ser trazido para o ambiente acadêmico assim como ele existe hoje, por que para alguém que teve essa experiência e veio para a UNIRIO e teve oportunidade de conhecer outros mundos, talvez seja essa a experiência transformadora e não continuar fazendo aquilo que você já conhece. Eu acho que é uma questão que merece certa discussão nesse sentido, porque transformador seria você dar à pessoa a oportunidade de conhecer outras

coisas além daquilo que ela conhece tão bem. Você dar a oportunidade da outra pessoa conhecer outro mundo além do seu é muito importante.

O professor novamente reitera sobre a brevidade do curso de Licenciatura em Música e do perfil do alunado, o que faz com que não seja possível tratar de todos os aspectos relevantes à formação do(a) professor(a). Nessa perspectiva, apesar de não subestimar as potencialidades das músicas “populares” e midiáticas, ele apresenta que o espaço mais propício para tais musicalidades na academia seria por meio de pesquisas feitas em um âmbito sociológico ou antropológico, e não musical, visto que muitos dos(as) discentes, que já tiveram anteriormente uma experiência com tais musicalidades, estariam mais habilitados para lidar com essas musicalidades do que alguns(algumas) professores(as).

Conectando a fala supracitada com a antepenúltima fala do professor, no qual ele aponta que os cursos de Música estão mais voltados para a música europeia e ao fato de muitas vezes, inconscientemente, se reproduzir modelos pré-existentes, compreende-se que a falta de um repertório formado por músicas “populares” e midiáticas nas academias se deve não somente a uma hierarquização cultural, mas também uma tradição que, de certa forma, compõe a identidade institucional de um ambiente de ensino que o leva a formar profissionais com lacunas em algumas áreas. Em síntese, o fato das academias privilegiarem, muitas vezes, a música europeia, faz com que estas formem profissionais com maiores recursos nesse contexto, que no futuro formarão profissionais também inseridos nesse círculo vicioso, que tende a se perpetuar, talvez, de forma inconsciente e involuntária.

O trabalho de Pierre Bourdieu ajuda a elucidar esta questão. Nogueira e Nogueira (2009), ao apresentar as contribuições do sociólogo supracitado para o campo da Educação, explicam que a lógica das desigualdades sociais tende a ser mantida pela própria sociedade, tanto pelos grupos elitistas quanto pelos grupos populares. Pessoas de grupos elitizados, consciente ou inconsistente, tendem a manter e legitimar padrões elitizados, enquanto pessoas de grupos populares tendem, consciente ou inconscientemente, a reconhecer os padrões elitizados como os mais corretos e aceitáveis, mesmo que não sejam aptos a reproduzi-los⁹⁷. Nisso, toda a sociedade colabora para a perpetuação das hierarquias socioculturais. O autor e a autora afirmam que

⁹⁷ Bourdieu chama esse fenômeno de boa vontade cultural.

Os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes. Curiosamente, esse desconhecimento do caráter arbitrário e imposto da cultura dominante se manifestaria tanto entre membros dos grupos dominantes e dominados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 34)

O que se pretende argumentar com isso é que o padrão dominante do ensino de Música foi implantado nas universidades há bastante tempo de forma que este faz parte da identidade institucional de tais locais de ensino, e tal padrão tende a ser reproduzido consciente e inconscientemente. Desse modo, há um número demasiadamente grande de professores(as) habilitados, competentes e preparados para lecionar utilizando a música elitizada de tradição europeia, porém, há um número ínfimo de professores(as) competentes para lecionar com outras musicalidades, como a midiática e essa falta tende a reproduzir todo o processo.

Argumenta-se que músicas “populares” e midiáticas podem ter espaço nas academias por meio de pesquisas de cunho sociológico e antropológico, mas também se apresenta o pressuposto de que excluir o caráter musical, ou seja, deixar ensinar os conceitos musicais que também se fazem presentes em tais musicalidades, pode corroborar para que tais musicalidades continuem a ser vistas como menos complexas, não detentoras de inteligência, não eruditas.

Destaca-se também o ponto de vista do professor, que aponta que uma educação transformadora se daria não pela valorização do que o(a) discente já conhece, mas sim pelo que ele(a) pode aprender de novo quando ascende ao ensino superior. Certamente, levar o(a) discente a conhecer novas formas de vidas musicais é uma das bases de uma Educação Musical multicultural (SANTIAGO, 2013; SANTIAGO, 2015; SANTIAGO; MONTI, 2016; QUEIROZ, 2004, p. 101; LAZZARIN, 2006, p.131; ARÓSTEGUI, 2011, p. 27), porém, da mesma forma se faz importante que o(a) estudante possa entender melhor e valorizar a sua própria musicalidade (DIDIER, 2003, p. 5; ARROYO APUD QUEIROZ, 2004, p. 104; STROKES APUD ARISTOGUÉLI, 2011, p.22; PENNA, 2012, p. 90; QUEIROZ, 2004, p.105; CONDE & NEVES apud DIDIER, 2012, p.111). A sugestão dada é partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do local para o universal.

Também se afirma que nem todos os licenciandos em Música tiveram a oportunidade de ter experiências extra-universitárias com musicalidades populares ou midiáticas, portanto, a universidade também poderia se constituir em um lócus que possibilitasse a existência de tais experiências.

Quando o professor foi arguido sobre a possibilidade da Música como disciplina na Educação Básica também contribuir para que os(as) discentes vejam as diferenças culturais como algo positivo, obteve-se a seguinte resposta:

Carlos: Como eu falei para você, a oportunidade que você gera em uma turma [para] que as pessoas se expressem, que as pessoas manifestem as suas dúvidas, atualmente nas minhas turmas, eles são bem diversos em todos os sentidos socioeconômico, em relação a gênero, a gente tá num momento em que isso tá aí, isso se impõe e a partir do momento em que você gera, abre esse espaço

Em primeiro lugar, o professor aponta novamente o exemplo que o(a) professor(a) dá em sala de aula para os(as) discentes. Nessa perspectiva, quando o(a) docente respeita as diferenças do alunado, ele passa essa expressão para o restante da turma. Porém, professor entrevistado elucidou que talvez o foco nas diferenças tenha menos potencialidade do que o foco nas semelhanças:

Carlos: Às vezes, tirar o foco da diferença é algo importante, porque ao final das contas, o que une todas as pessoas para além daquele ponto específico é o que a gente gostaria de enfatizar. O que é comum, talvez, seja um bom começo para você olhar para o outro na sua singularidade, na sua diferença, sem tanto estranhamento, quando se foca muito na sua singularidade, se esquece que você tem coisas muito semelhantes comigo. Eu acho que o foco é diferente, se você já chega mostrando sua diferença, “olha, minha diferença é isso”, mas se você mostrar o que você tem de comum e diz “vamos compartilhar aqui”, isso pode causar uma grande diferença. Então vamos focar no que a gente tem em comum e eu percebo que quando a gente pensa nesse tipo de coisa, a gente percebe, “ah a diferença é só isso? ah... é bobagem”.

Tal abordagem apresentada pelo professor se encaixa em uma tendência do multiculturalismo chamada de humanista liberal ou simplesmente humanista, que busca valorizar todos os produtos humanos de forma igual, por valorizar as semelhanças e pela exaltação à tolerância (SILVA, 2009).

Ribeiro (2008a) mostra as potencialidades desse tipo de abordagem ao examinar o filme “Escritores da Liberdade”, que é baseado em fatos reais. Em tal filme, uma professora tenta sem sucesso ensinar para uma turma formada por jovens imigrantes de diferentes países (mexicanos,

cambojanos, porto-riquenhos) e afro-americanos, que não se comunicavam com pessoas de outras etnias. Após inúmeras tentativas fracassadas, a professora consegue unir e ensinar a turma por meio do rap, que era um gosto musical que todos compartilhavam.

Porém, como já foi argumentado, o multiculturalismo humanista apresenta uma limitação por não colocar em cheque as relações de poder que legitimam as desigualdades e fomentam fenômenos sociais negativos, como o racismo e os diversos tipos de discriminação (SILVA, 2009; CANEN; MOREIRA, 2001).

Nessa perspectiva, o professor apresenta que tal abordagem tem limitações, pois deixar de lado o trato de questões emergentes ao espaço escola, como os diferentes tipos de violência, mas ratifica que tal abordagem pode ser um caminho inicial:

Carlos: Claro que existem dificuldade de lidar com isso, violência para além do espaço acadêmico, coisas muito sérias envolvida nisso tudo, e é muito sério tudo isso, a gente tem que ter sensibilidade para saber, mas a partir de quando você consegue ter essa prática na sala de aula de alguma maneira isso é uma centelha, uma experiência de vida que você leva para outra pessoa lá fora. Nesse sentido, eu acho que isso é uma coisa muito importante, de que forma a disciplina pode contribuir.

Por fim, em suas considerações finais, o professor mostra-se temeroso por uma possível diminuição de conquistas para as classes populares, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei 12.711/2012, que sanciona as cotas no ensino superior, pelo fato de ter havido a interrupção do governo Dilma:

Carlos: Essa questão é uma questão que se impõe e que bom que seu trabalho é sobre isso, porque inicia uma discussão. Daqui para frente essa questão deve evoluir até virar uma questão que não é mais um a questão, mas ainda se tem um caminho a evoluir. E tem uma coisa que me incomoda é a interrupção do governo, esse retrocesso político, isso é preocupante, porque todos os ganhos que a gente teve nessa área eles começam a ficar desestabilizados, é um banho de água fria, água gelada.

Conforme argumentado na análise documental de legislações e políticas curriculares promulgadas a partir da Constituição de 1988, muitas ações dos governos favorecem a presença do multiculturalismo na Educação Básica e na formação de professores(as), porém, sobre a

temeridade apresentada pelo professor, apenas o tempo poderá responder com sobriedade a esta questão.

7.4 Disciplina com potencial multicultural – UNIRIO

A última entrevista deste capítulo, que trata de analisar as narrativas dos docentes da UNIRIO, foi realizada no âmbito da disciplina de História da Música Popular Brasileira. Tal disciplina foi escolhida por ter sido a única disciplina com potencial multicultural que foi cursada por todos os(as) discentes que contribuíram com os questionários.

O professor entrevistado – escolhido por ter sido o mais citado nos questionários - será identificado como Pedro. Quando perguntado como a sua disciplina influencia ou pode influenciar na prática docente do(a) professor(a) de Música em formação, o professor Pedro expressa que a centralidade da disciplina é mostrar a dificuldade de se descrever ao certo o que é uma cultura popular, bem como contar história pela óptica de grupos menos privilegiados e as lacunas existentes nesse processo, o que chama os licenciandos a se tornarem agentes capazes de também reescrever essas histórias:

Pedro: A HMPB [História da Música Popular Brasileira] na UNIRIO ela, é claro que tem uma expectativa de se falar da história da Música Popular Brasileira, mas ela, a gente começa sempre... ela é dividida em dois semestres, tá? E eu sempre falo que não é possível marcar toda a diversidade [musical] em dois semestres, e não dá para dar conta de tudo, mas no primeiro semestre, o curso sempre começa com 4 ou 5 aulas com textos que mostram a dificuldade de se situar o que é Música popular, o que é história da Música Popular, como se pode ter diferentes visões. Então, a gente vai variando os textos, mas eu gosto muito de textos que descontroem um pouco essa ideia de que é possível definir de que popular é isso, mais isso, mais isso. Esse semestre a gente está trabalhando um texto do Carlos Sandroni, que é de Pernambuco, que é um texto que fala como na década de 20, 30, popular era utilizado para designar uma música rural, pura e depois na década de 30, isso começa a ser meio que balanceado por que começa a ter rádio e o termo passa a designar a música da radio também, começa a se ter a ideia de uma música popular que uniria o Brasil inteiro, e depois isso passa a ser mais fragmentado, até o ponto da década de 60, 70, que tem uma espécie de cânone da musica popular mais ou menos com uma música que estava ligada a uma ideia de esquerda e tudo mais, mas hoje isso está tão diluído que não se pode mais

dar uma cara única a essa música, ela é um monte de coisa, inclusive músicas que eram vistas como folclóricas lá atrás, hoje estão no mercado. Então é um pouco para pensar nessa diversidade [musical] que se tem essas primeiras cinco aulas.

Há, portanto, uma preocupação inicial do professor em desconstruir ideias essencializadas que dividem música “popular” e música “erudita”⁹⁸ mostrando que a ideia do que vem a ser uma música “popular” tem se modificado com o decorrer do tempo, tornando complexo definir tal termo.

De forma semelhante, Schmid (2015, pp. 31-32) aponta que a música “popular” tem sido mais utilizada na Educação Musical alemã e isso se deve, em parte, a uma série de reflexões sobre o que realmente viria a ser este tipo de musicalidade.

A autora mostra que, inicialmente, música “popular” expressava a ideia de uma música para o entretenimento (*Unterhaltungsmusik*), ou seja, uma musicalidade sem grande teor intelectual envolvido, que pudesse ser facilmente digerida, voltada para a diversão. Tal tipo de musicalidade se opunha à música “séria” (*Ernste Musik*), representada pela música “erudita”, chamada nesse trabalho de música elitizada de tradição europeia.

Porém, com o passar do tempo, a música “popular” passou a estar mais relacionada com o acesso que a população tem a esse tipo de música (*Populäre Musik*). Em uma perspectiva como essa, uma peça musical classificada usualmente como “erudita” – como *As Quatro Estações*, de Antonio Vivaldi – pode ser também classificada como música “popular”, por ser largamente difundida à sociedade por meio de propagandas e programas de televisão. Utilizando a mesma linha de raciocínio, uma bossa-nova pouco conhecida não poderia ser classificada como música “popular”, apesar deste gênero musical ser estudado na disciplina de História da Música Popular Brasileira.

A existência de distintas nomeações expõe também as relações de poder imbricadas nessas musicalidades. Argumenta-se que como não se sabe ao certo qual é a fronteira entre o “popular” e o “erudito” em Música, a presença ou ausência de musicalidades não se deve somente à identidade institucional (“popular” ou “erudita”), mas também aos interesses dos agentes que decidem os rumos do currículo. Quer se argumentar que, possivelmente, os gêneros presentes na formação de professores(as) de Música não se referem diretamente a tendências “eruditas” ou

⁹⁸ Lembra-se que, justamente por não se ter uma definição inteiramente correta do que vem a ser popular ou erudito, esta dissertação apresenta tais vocábulos escritos entre aspas, quando se refere à tipos de musicalidades

“populares”, mas sim a musicalidades representadas por agentes sociais que irradiam esforços para que suas identidades musicais estejam representadas nos currículos das instituições.

Partindo desse pressuposto, professores(es) que se identificam com a música “erudita” usam tal musicalidade em suas aulas e o mesmo ocorre com professores(as) que se identificam com a música “popular”. Porém, a falta de professores(as) que lidam com músicas midiáticas corrobora para que tal gênero esteja pouco presente na academia.

Nessa perspectiva, a UNIRIO apresenta uma identidade institucional mais voltada para a música “popular”, possivelmente, por ter mais agentes que se identificam com esse tipo de musicalidade.

A entrevista entra, então, em um ponto polêmico, que relaciona música com raça e etnia.

Pedro: Outro tema, a gente pega um texto de Mario de Andrade, [que afirma que] na década de 30 tinha uma ideia de música e raça, então a gente desconstrói essa ideia de raça – porque que essa é uma visão antiga, já defasada – mas como permaneceu até hoje em certo sentido essa ideia de que a gente é formado por três raças, então a gente tenta desconstruir essas noções, que há uma diversidade muito grande dessas etnias – a gente fala mais de etnias, de grupos culturais - e que aí entra também a noção de história, porque historia com “h” maiúsculo é sempre uma ideia tradicionalmente do século XIX que é uma história “verdadeira”, a gente tenta contar outras histórias que são histórias de classes, de etnias de grupos que não eram vistos como como a Música – aí Musica com “m” maiúsculo também, a grande Música, aí é um pouco isso a base conceitual do curso.

O professor utiliza e critica o termo “raça” em uma perspectiva biológica. Realmente, esse tipo de pensamento que defende que existem mais de uma raça humana já foi refutado pela genética, porém, no início do século XIX, tal ideologia não era incomum e corroborou para o desenvolvimento do pensamento eugenista no Brasil.

Porém, recorda-se que os Estudos Culturais, um dos referenciais do presente trabalho, utiliza o conceito de raça em uma perspectiva sociológica. Hall (2003) apresenta que um dos efeitos transruptivos da pós-modernidade e do multiculturalismo foi justamente estender a lógica do racismo para além de questões biológicas, mas também para questões culturais. Nessa perspectiva, as diferenças biológicas foram classificadas como sendo raciais e as diferenças culturais foram classificadas como étnicas.

Ainda nesse ponto, o professor argumenta tentar desconstruir a ideia essencialista de que a cultura brasileira foi formada por meio de três etnias (negra, branca e indígena), como se não houvesse diferenças entre tais negros, brancos e indígenas. Deve-se, portanto, levar em considerações a diferença entre a cultura dos diversos grupos negros, brancos e indígenas do Brasil. Tal visão, que busca localizar as “diferenças dentro das diferenças” pode ser classificada como multicultural pós-colonial (CANEN, 2012).

Tem-se também o fato do professor apontar que a disciplina busca contar outras “histórias” que fogem da “História”. Nessa perspectiva, buscar-se-ia justamente narrar o percurso da música “popular” no Brasil não através do olhar de grupos dominantes, mas sim sob o vislumbre de grupos populares que também fizeram tal história. Tal concepção de agência coincide com um dos pressupostos do multiculturalismo decolonial, que busca, entre outros aspectos, recontar a história sob a óptica dos grupos oprimidos (WALSH, 2012). Do mesmo modo que tal abordagem privilegiaria a história dos indígenas contadas pelos próprios indígenas e a história dos afro-brasileiros contados por eles próprios, ela também buscaria contar a história da Música Popular Brasileira a partir da visão dos principais grupos que participaram da sua formação.

Porém, isto se torna um intento complexo, pelo fato do próprio professor assumir que existem poucas fontes sobre como eram tais músicas e, nessa perspectiva, torna-se difícil “escapar” da visão que um grupo tem do outro, ou seja, de se efetuar, por exemplo, “estudos sobre negros” e “estudos negros” (CANEN; MOREIRA; 2001, p. 34). Desse modo, o professor busca criar em sua turma um espírito investigativo, para que a história seja completada e recriada, não só a história de tempos atrás, mas a história atual, que ainda está sendo criada.

Pedro: Então nesse período eu tento falar sobre a Música do Rio de Janeiro – por termos mais bibliografia, por ter sido a capital é natural você ter mais documentação -, eu tento falar dessas músicas da rua, fora dos padrões dos conservatórios, que eram feitos por diversos grupos culturais aqui no Rio de Janeiro, tentar ver essa diversidade a partir desses grupos culturais que estavam no Rio de Janeiro naquele período.

(...)

Eu digo que na universidade a gente tem que ter uma outra postura, como alguém que faz parte do corpo da universidade, não ter uma visão de que eu sou o professor, vocês são os alunos, eu vou estar passando os conhecimentos, vocês vão estar anotando, não, e esse é um curso que te mais lacunas do que fatos concretos, então vocês precisam ajudar e a História da Música Popular Brasileira foi escrita sob determinados

ângulos políticos e históricos e nós como músicos poderemos contribuir, não só para esse período, mas também hoje em dia, tentar fazer com que eles vejam que eles são agentes interativos nessa construção, e a reflexão sobre os textos, a gente vai estar sempre questionando o que não estará dito no texto, o que falta de informação.

O professor sugere que os(as) discentes se vejam como agentes sociais capazes de (re)contar suas próprias histórias. Argumenta-se que esse é um passo importante para uma educação multicultural: dividir o poder de “contar as histórias” com todos os grupos socioculturais envolvidos em tais histórias (SILVA, 2012).

A entrevista chega à pergunta que deseja conhecer a opinião do docente sobre a possibilidade do curso de Licenciatura em Música ajudar a formar profissionais que possam perceber essas diferenças culturais na sala de aula. O professor teceu a seguinte resposta:

Pedro: Eu acho que sim, [mas] eu acho que a gente tem alguns entraves aqui. Tem algumas disciplinas que eu acho que trabalham isso, uma delas é a História da MPB, a Música de Tradição Oral no Brasil, que é optativa e Introdução a Etnomusicologia, que justamente tem esse viés de trabalhar com outras musicalidades, pela diversidade cultural, mas outros entraves são, eu acho, uma autocrítica da UNIRIO de maneira em geral, é que a gente fala muitas vezes em nível mais teórico, porque a gente tem uma estrutura muito engessada. Se eu quiser contratar um mestre de bumba-meu-boi⁹⁹ para vir aqui dar uma aula, eu não tenho como, eu não tenho transporte, eu não tenho como pagar, como é que eu vou trazer o cara aqui de graça, muito pelo contrário, eu quero valorizar o trabalho dele. Isso é um entrave forte que precisa ser resolvido. Eu acho que está se abrindo, existe a iniciativa de alguns alunos de fazer uma atividade juntamente com o pessoal do Teatro que traziam pessoas de fora para dar aula e são essas iniciativas que ajudam, eu já tentei, eu já trouxe, mas é difícil sistematizar isso, a pessoa vem, é ótimo, mas não dá para sistematizar, porque não tem verba, você não tem estrutura.

Semelhantemente aos(às) outros(as) professores(as), o entrevistado cita uma lista de disciplinas propícias a tratar do tema da sensibilização às diferenças culturais, o que novamente aponta para uma visão compartimentada - não transversal - da questão. Porém, pela primeira vez, um professor assume uma responsabilidade e inclui a sua disciplina dentro da listagem.

⁹⁹ Dança com inúmeros elementos folclóricos, comum no nordeste brasileiro, de forma mais focada no estado do Maranhão.

De forma novamente parecida com outros(as) professores(as), o entrevistado apresenta aspectos burocráticos como agentes que possibilitam ou impedem o trato das questões multiculturais nas licenciaturas. No caso, o professor sente a necessidade de convidar mestres de outros saberes para ajudar na elucidação das aulas, mas a falta de apoio acadêmico inviabiliza o processo. Tal fato ajuda na compreensão de que algumas ausências e silenciamentos na formação de professores(as) não se devem estritamente à “más-vontades” ou a racismos epistêmicos dos professores, mas a dificuldade de implementar projetos sem auxílio acadêmico.

No que se refere à possibilidade do uso de músicas “populares” e midiáticas encontrarem (maior) espaço na formação de professores(as) de Música, o professor opina que

Pedro: Cada vez mais se espera que se traga esse sonoridades para dentro da universidade, agora, eu acho que a gente tem alguns entraves que são filosóficos. Sempre houve uma polarização entre a comercial dita como de menor valor, e a MPB [Música Popular Brasileira] que também passou por essa fase – vários músicas da MPB foram vistos como o funk é hoje – e isso é uma visão, e entra uma coisa do mercado e a gente lê alguns textos, não chega a ler Adorno¹⁰⁰, e tem dois extremos, você achar que tudo é ótimo, tudo é maravilhoso no mercado e outro é você condenar e dizer que o mercado é uma droga, está tudo errado. Eu acho que se pode ter um meio termo, ter uma postura crítica mas ter uma postura de entender que essas músicas estão aí. Acho que é isso que a gente tem que fazer.

A indústria de massa entra também como uma variável para se compreender a presença do multiculturalismo na formação de professores(as). Tal questão foi mais bem estudada por Nogueira (2012), Migon (2015) e Migon e Nogueira (2016) que, a partir de um referencial ardoniano e multicultural crítico, criticam a atuação da indústria cultural de massa por esta corroborar para o surgimento de “consumidores musicais dóceis, pouco críticos e adequados ao *status quo*” (NOGUEIRA, 2012, p. 625), e, baseado nesse fato, o multiculturalismo é apresentado como uma forma de mostrar aos(às) estudantes outras musicalidades que fogem do padrão industrial e massificado. Porém, tem se argumentado que poderia ser mais eficaz também utilizar de forma crítica as músicas midiáticas na Educação Musical para que os(as) estudantes se sintam representados e valorizados do que simplesmente rejeitá-las. O professor entrevistado, ao não

¹⁰⁰ Theodor Adorno, um dos críticos da indústria cultural de massa (MIGON, 2015).

criticar diretamente a indústria de massa, afirmando que esta não é naturalmente “boa” ou “má”, buscando um meio termo nesta discussão, apresenta uma opinião que vai nesse sentido.

O entrevistado também aponta que o funk tem ganhado mais espaço nas pesquisas acadêmicas em geral:

Pedro: E essas músicas, elas são cada vez mais alvo, a quantidade de pesquisadores que discutem funk é incrível, em todas as áreas não só em música, como comunicação, e eu acho uma forma de fazer o funk ser inserido no contexto da universidade.

As inúmeras referências do artigo de Palombini (2009) demonstram como o funk tem sido contemplado por pesquisas na área de etnomusicologia e musicologia em geral. Outras áreas como sociologia (MENDONÇA, 2011; SANTIAGO, 2013; BRAGA, 2014) e comunicação social (FILHO; HERSCHMANN, 2003; PEREIRA, 2012; SÁ; CUNHA, 2014; GOMES, 2016) também contemplam maciçamente o tema. Porém, apesar desse grande crescimento de pesquisas sobre o tema, inclusive na área de musicologia, o funk e outros gêneros musicais subalternos se fazem mais presente nas faculdades como um gênero a ser contemplado por pesquisas do que um ritmo musicalmente promissor, apto a estar presente no repertório das disciplinas. Sobre tal fato, o professor entrevistado argumenta que

Pedro: Eu acho que tem várias questões aí, uma questão é que infelizmente as transformações na faculdade são lentas por um lado, por questões burocráticas, uma questão é o [Bacharelado em Música- Habilitação em] bandolim, quando eu entrei até que eu me formei não tinha, só agora abriu a pouquíssimo tempo, cavaquinho não tinha, agora que abriu lá. [Bacharelado em Música- Habilitação em] guitarra elétrica e baixo elétrico a gente não tem aqui, a gente não tem uma série de instrumentos que não é porque a gente não quer, é porque para o MEC abrir uma vaga para professor é um negocio que demora anos, é a questão da coisa pública, não é uma escola particular que se pensa “pô, o pessoal tá chegando então manda vir um professor de guitarra que a gente contrata”, não é assim que funciona, tudo demora, e eu acho que isso responde em parte essa pergunta, por exemplo, tem um estúdio que a gente poderia fazer um curso de produção musical onde um cara que quer trabalhar com funk poderia trabalhar, e a gente tem o estúdio cujo ar condicionado está quebrado há cinco anos, está meio capenga a sua utilização, a então essa falta de base financeira também atrapalha muito e acho que também que a universidade sempre foi mais conservadora. A

ideia de universidade ainda é uma universidade mais voltada para a música de concerto, eu acho também que a gente não pode demonizar, e falar que não pode ter, porque estaríamos caindo no mesmo erro, eu acho que o desafio é tentar manter a diversidade, e é um desafio, porque não é fácil, e sempre vai ter uma música que vai ficar de fora, tipo “você chamou o funk, mas porque não está o bumba meu boi”? É uma realidade que a gente tem que estar buscando cada vez mais mas ela tem um que de utópica, mas não quer dizer que a gente tenha que desistir dela, mas tem essa dificuldade.

Primeiramente, tem-se que novamente a questão da burocracia por detrás que embarreira ou impõe vagarosidade nas mudanças da universidade. O professor cita o exemplo de um curso que seria criado (Produção Musical), que teria mais espaço para tratar de musicalidades populares e midiáticas, porém tal curso depende da aprovação do Ministério da Educação e também da reforma do estúdio da universidade. Nesse sentido, ele percebe que o fato da sua instituição ser pública dificulta o processo, visto que instituições particulares teriam maior possibilidade encurtar o processo, por sofrerem menos intervenção do Ministério da Educação¹⁰¹.

Tem-se outra vez o conservadorismo como um item que perpassa as identidades institucionais das universidades. O ensino conservatorial de Música, ao valorizar a música elitizada de tradição europeia (também chamada de música “erudita” ou música de concerto) tende a deixar de fora musicalidades populares e midiáticas (PEREIRA, 2014; SANTIAGO; MONTI, 2014, 2016).

Porém, como contribuição até agora não vista nesta dissertação, se tem o ponto no qual o professor indaga sobre o fato da entrada de um tipo de musicalidade impedir ou dificultar a entrada de outras. No caso, foi hipoteticamente criada uma situação na qual o funk entraria nas instituições, excluindo, por sua vez, o bumba-meu-boi.

Volta-se, portanto, à complexidade de se tratar da dialética inclusão/exclusão, visto que a inclusão “perfeita” só poderia ser possível em um local monocultural, homogêneo, mas do ponto de vista de um local plural, a inclusão de um grupo social (ou de um conteúdo no currículo escolar) tende a gerar a exclusão de outro (SAWAIA, 1999), até porque, não cabe tudo no

¹⁰¹ Porém, é interessante lembrar que uma professora do CBM-CEU argumentou justamente ao contrário, que instituições particulares sofrem pressão maior do Ministério da Educação e isso inviabiliza ou obriga haver reformas curriculares que podem ou não favorecer as diferenças culturais. Tais pontos de consenso e dissenso serão mais bem tratadas no capítulo de triangulação.

currículo, ou seja, o espaço-tempo escolar não comporta todos os conhecimentos humanamente criados (SILVA, 2009).

Dentro desses limites e da considerando que o currículo é uma seleção da cultura (CANEN; MOREIRA, 2001), deve-se assumir prioridades para efetuar tal seleção. Enquanto existem vertentes que optam por criar um currículo utilizando somente o conhecimento cientificamente produzido, este trabalho, embasado na centralidade da cultura, na crítica bourdieusiana e no multiculturalismo, opta por pensar na possibilidade de uma construção curricular culturalmente orientada.

Porém, dentro desta seleção ainda haveria relações de poder e a pergunta “por que funk e não bumba-meu-boi?” ainda não seria respondida. Ora, lembra-se que este trabalho delimita seu local de atuação e reflexão na região metropolitana do Rio de Janeiro, e, neste contexto, se tem um grande público escolar que se identifica com o funk, pagode, hip-hop e outros gêneros. Baseado nesses fatos, se faria mais urgente e prioritário a presença do funk nas instituições formadoras de professores(as) de Música desta região do que o bumba-meu-boi, do mesmo modo que seria mais emergencial se ter o bumba-meu-boi em uma universidade no nordeste do que no Rio de Janeiro.

Não se argumenta, contudo, que não haja espaço para gêneros musicais nordestinos no currículo das formações de professores(as) do Rio de Janeiro, porém se clama que seria mais eficaz trabalhar com a musicalidade que é característica da cidade citada para depois universalizar para outras musicalidades. Desse modo, sob uma lógica bourdieusiana, o risco de o alunado perder o interesse e a motivação tenderia a ser menor.

Mas, o questionamento do professor ajuda na compreensão e na reflexão de que as próprias limitações da capacidade do currículo em representar todos os conhecimentos de todas as culturas pode se tornar um possível obstáculo para a presença das questões multiculturais na escola e na formação de professores(as) de Música. Cabe, portanto, reconhecer o currículo como uma arena de conflitos e elaborar estratégias para que este possa se tornar cada vez mais inclusivo e, nesta perspectiva, partir do concreto para o abstrato pode ser um caminho frutífero.

No que se refere à possibilidade de incorporação das temáticas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na formação de professores(as) de Música, o professor se mostra favorável e argumenta que

Pedro: A minha opinião pessoal é que esses temas devem estar cada vez mais inseridos. A primeira coisa é complexificar, de certa forma, que a gente tende, eu falo bastante isso nas aulas de HMPB [História da Música Popular Brasileira], que, a falar “ah, a música africana, ah, a música indígena” como se fosse uma coisa só, mas a gente tem várias etnias muito diferentes, instrumentos diferentes, mas a gente mantém a ideia de que a música africana é percussão por exemplo, só ritmo. E isso é uma redução que faz parte do processo colonizador, então isso é um desafio. Ao mesmo tempo, você está falando de etnias que foram massacradas aqui, então, a última aula que eu dei em HMPB foi sobre o lundu¹⁰², que é um tema complexo, aí você fala como é complexo [falar de um tema com pouca memória], não é a toa que eu curso começa a engrenar no século XIX quando se tem a partitura, e eu tenho que falar, um monte dessa músicas populares não tem manuscritos, então a gente não sabe como era uma música negra no interior da Bahia no início século XIX, a gente só tem suposições, é difícil da gente remontar essa história, mas eu procuro falar que é importante a gente realizar esforços para pensar isso de forma plural. Música indígena é a mesma coisa, estudos de música indígena mais sérios, desenvolvidos, começam na década de 70, 80...então há um grande tempo de silenciamento, são desafios que a gente ainda tem que levar a diante.

O professor levanta uma série de desafios para se implementar de forma digna e honesta os conteúdos tratados pelas leis na formação de professores(as) de Música. Primeiramente, ele cobra por uma “desessencialização” da visão que comumente se tem da música africana e indígena, como se toda a África e todas as tribos produzissem as mesmas músicas, o que não se constitui em verdade. Complexificar, nesse sentido, seria mostrar as diferenças de musicalidades de cada região o que contribuiria para que, por exemplo, a música africana deixasse de ser estereotipada como uma musicalidade inferior, por só ter percussão, o que também é uma inverdade¹⁰³.

Após isso, tem-se o fato de se ter poucas fontes históricas sobre a musicalidade negra e indígena no período colonial e imperial brasileiro como outra dificuldade de se tratar do assunto. Como se trata de identidades oprimidas, muitas fontes que ajudariam a entender melhor o como era a musicalidade negra e indígena ou não foram criadas ou foram destruídas, o que possibilita que exista bem mais acesso à musicalidade “erudita”, possuidora de um maior número de fontes de coletas de dados. No caso da música indígena, o ponto é ainda mais trágico, visto que as pesquisas mais aprofundadas sobre o tema se iniciaram a menos de cinquenta anos.

¹⁰² Um dos ritmos que se “fundiram” para a criação do samba.

¹⁰³ A título de exemplo, aponta-se a Kora, instrumento de cordas dedilhadas e de complexa execução, oriundo da Guiné-Bissau.

Tem-se, portanto, que ainda mais pesquisas que visem contemplar a história da musicalidade negra e indígena precisam ser feitas para que tal silenciamento possa ser minimizado e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem contribuir nesse sentido estimulando pesquisas que nessa direção.

O professor cita um autor que critica veementemente as hierarquizações musicais e o silenciamento que a música afro-brasileira e indígena sofrem:

Pedro: Tem um cara, o José Jorge de Carvalho, que fala dessa exclusão, dessa ausência dessas vozes na academia, e ele fala justamente sobre esse tema, ausência dessas vozes dentro da academia, falta de diversidade. E ele é muito polêmico, o último artigo dele, é metendo o pau, questionando porque tem um maestro que ganha sei lá quantos milhões por ano enquanto um mestre de coco¹⁰⁴ ganha 1000 reais da prefeitura de São Paulo.

O professor José Jorge Carvalho é conhecido por articular os Estudos Culturais, principalmente a área dos estudos pós-coloniais e subalternos, com a Antropologia e Etnomusicologia. Ele concebe a universidade latino-americana como um local que valoriza os conhecimentos eurocêntricos, desvalorizando e silenciando, desse modo, os conhecimentos indígenas e afros. Desse modo, ele também utiliza a perspectiva decolonial para refletir sobre outros modos de se conceber esta instituição (CARVALHO; FLOREZ, 2014; CARVALHO, CHADA; 2016). A citação do professor Pedro, infelizmente, não pôde ser localizada, mas ela é tipicamente um questionamento decolonial.

Passado esse ponto, a entrevista se encaminha para o tópico da possibilidade da Música como disciplina da Educação Básica auxiliar para que os(as) estudantes percebam as diferenças culturais como aspectos positivos. O professor argumenta que

Pedro: Eu acho que sim, a música é uma ferramenta muito idealizada, mas eu acho que a gente tem que ter pé no chão: a música como qualquer coisa ela pode ser utilizada de todas as formas, então pode ser usada para a boa política, para a má política, para tudo. Eu não tenho esse discurso romântico, “não, a música é ótima”, não, mas eu também acho que ela também pode sensibilizar, mostrar as diferenças, e tudo mais, acho que sim, acho que ela pode. Por exemplo, na história da música popular, é

¹⁰⁴ Ritmo tradicional, comum no sudeste e no nordeste.

uma historia que você vê a todo momento uma associação entre letra e música que são muitas vezes pejorativas, usadas em mal sentido, direcionados para um grupo, e isso acontece direto e isso continua acontecendo no funk até hoje também. Por isso a gente tem que ter essa visão crítica, a gente tem que ser crítico quando deve ser crítico, a gente fica, “ah o funk é ótimo”, e eu acho que é válido, importantíssimo, mas eu acho que também se deve ser crítico quando se deve ser crítico, assim como o samba ou qualquer coisa que tenha um conteúdo que... e tem muitos sambas que , por exemplo, estimulam a violência a mulher e...que na época de 30, 40, ninguém prestava atenção muito, era naturalizado pela sociedade, então a gente tem que ter essa visão de que a música sim e deve [pode ter essa função], mas ela como um artefato cultural pode ser usada de qualquer forma.

O professor, portanto, opta por uma visão neutra da Música, ou seja, o que a faz boa ou ruim são as intenções do agente que a produz, logo ela pode se usada de forma benéfica – como, por exemplo, para sensibilizar para as questões multiculturais – ou de forma negativa – incentivando preconceitos e discriminações. Como exemplo, ele cita o samba por este muitas vezes estimular a violência contra a mulher¹⁰⁵ e funks atuais que atuam no mesmo sentido. Cita-se também que grupos de rock famosos no cenário brasileiro, como os Mamonas Assassinas e os Raimundos, em muitas de suas letras, passam ideias xenófobas, homofóbicas e islamofóbicas¹⁰⁶, bem como gêneros como forrós.

Nesse contexto, ele cita a importância do ensino de Música ter sempre um viés crítico, para que tais tendencionismos sejam evitados. Dessa forma, os(as) estudantes poderiam compreender quando as músicas tratam de temas nocivos. Tal proposta pode ser classificada como uma abordagem multicultural crítica, por problematizar as diferenças e os processos geradores de desigualdades e está de acordo com algumas sugestões da literatura (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 65; LAZZARIN, 2008, p. 124; SANTIAGO; MONTI, 2016).

¹⁰⁵ Um exemplo seria a música “Faixa Amarela” - de Zeca Pagodinho e colaboradores, regravação inclusive por Martinho da Vila - especialmente no trecho “Mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela, vou lhe dar uma banda de frente, quebrar cinco dentes e quatro costelas.”

¹⁰⁶ A música dos Mamonas Assassinas “Robocop Gay”, um dos maiores sucessos do grupo, é uma fonte rica em estereótipos contra homossexuais e chega até a ofender o profeta Maomé, a dizer que este poderia se “assumir”, caso quisesse (vide trecho: “Você pode ser gótico, ou talvez Skinhead, tem gay que é Mohamed tentando camuflar, Alá meu bom Alá”). As músicas “Brasília Amarela” e “Chopis Centis” apresentam inúmeros estereótipos contra nordestinos. No que se refere aos Raimundos, também não é difícil encontrar músicas com trechos preconceituosos. A música “Reggae do Manêro” chama nordestinos de “fuleiros” chegando a dizer que eles seriam estrangeiros em outras partes do Brasil. Tais músicas parecem passar despercebidas pela grande mídia, talvez por terem caráter bem-humorado ou por terem feito sucesso em um momento quando as discussões sobre questões multiculturais não estavam tão em voga na sociedade.

Desse modo, o professor, de forma radicalmente diferente da opinião presente em outras entrevistas, afirma que “um dos objetivos da música na escola deve ser você pensar e estimular a diversidade e esse senso crítico”. Ou seja, em sua narrativa, a sensibilização às diferenças, apesar de não ser um aspecto estritamente musical, deve ser um objetivo direto da Música na Educação Básica, e não algo que venha acoplado às questões musicais ou ao exemplo do(a) professor(a).

Sobre tal questão na formação de professores(as) de Música, a opinião do professor é semelhante:

Pedro: Eu acho que isso é um dos pontos centrais, um desafio que a gente tem hoje em dia e a Licenciatura [em Música] é chave nesse processo. Por isso, que eu acho que a gente tem que estar sempre discutindo com os alunos e eu acho que os alunos ainda tem uma ideia [de que receberão respostas prontas], mas a gente trabalha mais com lacunas do que com respostas, soluções, e a gente tem que estar conversando para construir essas soluções, passa por aí, na verdade. É um desafio.

O professor, desse modo, dá um lugar de destaque às discussões sobre as diferenças culturais e aponta a Licenciatura em Música como um tempo-espaço fundamental nesse processo. Ele reconhece não ter todas as respostas que possivelmente os(as) discentes esperam e propõe uma parceria com esses agentes para que soluções sobre como lidar com a problemática das diferenças culturais nas aulas de Música. Sem dúvida, esse é um desafio a ser superado e a ajuda dos licenciandos é imprescindível.

Por fim, ao ser solicitado sobre a feitura de considerações finais sobre o tema, o docente aponta outro aspecto ainda não contemplado em nenhuma entrevista tratada por este estudo, a extensão universitária.

Pedro: Eu acho que a gente tem um desafio que é a extensão, a extensão universitária ela pode ser um passo para esse tipo de atividade. Aqui na UNIRIO tem a escola portátil e tem a ver um pouco com isso, quando eu comecei tinha pouco locais onde se poderia aprender esse tipo de música e esse instrumento e a gente bolou um curso que são professores que são músicos populares, poucos são da academia e estão aqui dando aula na instituição e poderia ter para outros tipos de coisa, para maracatu, funk, esse seria uma grande caminho e os alunos tem que pensar junto, é uma questão da sociedade, não é uma questão só do aluno ou do professor mas de todo o mundo: a construção da universidade que a gente quer.

Ivenicki et al. (2015) mostrou a possibilidade de uma Educação multicultural dentro do contexto de um projeto de extensão universitária no Rio de Janeiro. Os autores ministraram

cursos para diretores e professores(as) da Educação Básica com o objetivo de, por meio da formação continuada, preparar estes profissionais para serem aptos a enfrentar os preconceitos relativos aspectos como sexualidade e gênero. Como resultado, eles argumentam que esse tipo de projeto poderia aproximar a realidade das universidades e das escolas regulares, construindo e reconstruindo identidades culturais e ambas as instituições, tornando possível uma Educação sensível às diferenças culturais.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que projetos de extensão também podem colaborar com a questão do multiculturalismo na Educação, mas no meio da Música¹⁰⁷, não há tantos projetos como a demanda da cidade do Rio de Janeiro impõe.

Na UNIRIO, tem-se a Escola Portátil, tradicional pelo ensino de choro. Como argumenta o professor entrevistado, muitos(as) dos(as) professores(as) deste projeto são músicos “populares” que não atuam diretamente na academia, o que faz da Escola Portátil um local de hibridismos e intercâmbios entre distintos saberes que se tornam positivos para todos. A presença de mais projetos desse tipo, que buscassem aproximar a universidade e a comunidade, levando em consideração toda a dinâmica multicultural envolvida no processo, seria um passo na direção de uma universidade mais plural e atuante.

7.5 Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo analisou as entrevistas feitas com docentes da UNIRIO. Pôde-se notar uma tendência maior de um discurso pertencente ao multiculturalismo humanista, porém houve focos significativos no multiculturalismo crítico, pós-colonial e até decolonial. Porém, tais abordagens pareceram decair de forma maciça na questão das diferenças musicais, deixando de lado outros tipos de diferença.

O professor João apresentou um discurso mais compartimentalizado, no qual existiriam disciplinas certas para se tratar do tema das diferenças (como Etnomusicologia, Oficina de Música, disciplinas da Escola da Educação) e caberia à Didática da Música tratar de outras questões. Também mostrou-se contrário a questão da Música ter como objetivo sensibilizar o alunado para as questões multiculturais.

¹⁰⁷ Os mais conhecidos são a Escola Portátil, mantida pela UNIRIO e a Escola de Música de Manguinhos, mantida pela UFRJ. Argumenta-se que somente esses projetos, apesar da envergadura, não são suficientes para atender uma cidade como o Rio de Janeiro.

Por sua vez, o professor Carlos teve um discurso focado na questão do exemplo que o(a) professor(a) passa para a turma como uma estratégia para se formar profissionais sensíveis às diferenças. Ele se mostra um “militante” na defesa dos conteúdos estritamente musicais no currículo da Licenciatura em Música da sua instituição e, mesmo assim, concebe que qualquer disciplina pode tratar de questões relativas às diferenças culturais. De forma semelhante ao professor João, ele vê com otimismo como a sua instituição trata de musicalidade “eruditas” e “populares”.

Já o professor Pedro, diferentemente do professor João, reconhece a sensibilização às diferenças culturais como um objetivo da disciplina de Música e ele crê que sua disciplina contribui com a questão ao convocar os(as) discentes a contar e recontar suas próprias histórias, a partir de visões não-dominantes.

De forma semelhante às entrevistas feitas no CBM-CEU, novamente, a feitura de novas legislações e burocracia acadêmica foi citada como uma incógnita que possibilita ou impede a presença de potenciais multiculturais nos cursos superiores. Esses dados são muito importantes para aprofundar as discussões, visto que, comumente, discentes não têm acesso a essas informações.

Questões outras que influenciam indiretamente na presença ou ausência do multiculturalismo na formação de professores(as) de Música, como as tensões causadas pelas discussões sobre os objetivos da Música (extrínsecos ou intrínsecos) e sobre a formação curricular (currículo mais voltado para as questões didáticas ou para as musicais) também apareceram nos discursos e estas auxiliam na feitura de uma percepção mais microscópica do quadro, possibilitando reconhecer que as relações de poder dentro do contexto da Música ou dentro de uma instituição podem também interferir em como as questões multiculturais perpassam nas formações de professores(as).

Sem dúvida, o grande diferencial do curso na UNIRIO é o apreço a música “popular” e a presença de um curso de bacharelado dirigido a esta área, o que possibilita um fluxo de pessoas que detém diferentes identidades musicais. Nessa perspectiva, os discursos dos docentes acabaram por, na maioria das vezes, ficar restritos ao aspecto musical caracterizado pelo binarismo “popular”/“erudito”, e pouco foi dito sobre diferenças de raça, etnia, sexualidade, gênero, religião etc.

Por fim, reconhece-se que os temas tratados por essa pesquisa não estão mais fortemente tratados na UNIRIO, não por uma “má vontade” acadêmica, visto que são muitos os fatores envolvidos, porém argumenta-se que a presença legitimada da música “popular” nesta instituição, bem como a existência de um projeto de extensão como a Escola Portátil, se mostra em diferenciais extremamente positivos e exemplares para outros cursos.

Capítulo 8

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) DA UFRJ TÊM A DIZER SOBRE MULTICULTURALISMO?

8.1 Disciplina de Didática da Música – UFRJ

Esta dissertação chega à etapa que terá como objetivo analisar as narrativas dos(as) docentes da última das três instituições tomadas como objeto de pesquisa da pesquisa: a Escola de Música da UFRJ.

Tal análise inicializar-se-á pela disciplina de Didática da Música cujo docente entrevistado será identificado por José. Destaca-se sua formação centrada tanto na área da Educação Musical como na Etnomusicologia, a sua larga experiência como professor de escolas especializadas no ensino de Música e sua objetividade nas respostas.

Quando perguntado sobre como a sua disciplina influencia ou poderá influenciar na (futura) prática de professores(as) de Música na Educação Básica, o professor aponta que

José: A disciplina, ela coloca problemas, coloca influências da literatura, da produção de conhecimentos historicamente construídos nessa área, que são e vão ser recorrentes na prática do professor de música. Esses problemas que a gente analisa e discute em sala de aula e os temas da literatura são temas e problemas do dia a dia, portanto eu confio plenamente que isso será importante, relevante e vai ser acessado constantemente. Além disso, a maneira que a gente trata do assunto é uma maneira muito dialógica, e eu acho que esse método, essa abordagem, é também, eu espero que seja também, uma contribuição, pois na prática do ensino a gente vai precisar muito do diálogo. Falo na construção em conjunto do professor e estudante, lá na Licenciatura [em Música], lá na minha disciplina, a gente tenta construir um processo de diálogo, um respeito mútuo, isso eu acho que será relevante para a profissão.

Uma disciplina centrada no “ensinar a ensinar” Música, sem dúvida, tem grande possibilidade de influenciar na prática docente, principalmente quando o contexto é um curso de licenciatura. Porém, além disso, o professor apresenta outro aspecto que também foi apontado por outros docentes: a questão do exemplo que o(a) professor(a) formador(a) passa para o(a) professor(a) em formação. No caso do professor José, tal exemplo se fixa em uma relação de

diálogo que desconstrói relações de verticalidade entre discentes e docente. Ele espera, portanto, que tal atitude seja percebida e interiorizada pelos(as) seus(suas) estudantes enquanto docentes da Educação Básica.

O diálogo como aspecto fundamental para a existência da valorização das diferenças culturais aparece recorrentemente na literatura acadêmica sobre multiculturalismo e Educação (CANEN; MOREIRA, 2001; ANDRADE, 2014; ANDRADE; CÂMARA, 2015; CANDAU, 2012, p.51) ao mesmo tempo em que a limitação a esta prática é criticada por não objetivar a visualização de conflitos e a evidenciação dos processos geradores de desigualdade (MOREIRA; MACEDO, 2001; McLAREN, 1997). Fica portanto, a questão se o professor entrevistado estimula de forma concreta que seus(suas) discentes aprendam a lecionar dialogicamente ou deixa tal questão subentendida.

No que se refere às competências que um egresso do curso de Licenciatura em Música precisa adquirir durante sua formação para ser plenamente apto para lecionar Música, o professor aponta alguns eixos:

José: São muitas, muitas. Uma dessas seria justamente essa, saber conversar, saber se relacionar com o diferente, com o outro, pois sempre estamos diante do outro. Então [tem-se] essa competência do diálogo. Fora disso, competências didáticas, competência de planejamento, competência de pesquisa, competência de acessar a literatura - de saber analisar o que lê, não somente memorizar, mas analisar e compor a partir disso seus próprios escritos, suas próprias reflexões - e obviamente, competências musicais, práticas. O que eu consigo trabalhar especificadamente nessa matéria é a habilidade de fazer arranjos, habilidade de compor e habilidades de organizar repertórios com a turma. A gente organiza isso lá e fica essa perspectiva, que essa competência será também utilizada e será também desenvolvida pelos professores em suas turmas, em seus compostos diversos de ensino, qualquer que sejam.

O professor novamente aponta a centralidade de uma relação dialógica entre discentes e docente, e coloca o aprendizado de tal forma de relacionamento como uma habilidade ou competência a ser adquirida. Somam-se a ela, competências didáticas, competências de pesquisa bem como competências musicais. Na mesma perspectiva, ele foi questionado se a sensibilização às diferenças culturais também seriam uma competência a ser adquirida pelos licenciandos. Obteve-se a seguinte resposta:

José: Sem dúvida, eu acho que a primeira e a última competência que eu mencionei, eu acho que dão conta disso, porque fazer música, arranjando, compondo e lidando com o repertório que aparece na sala é uma questão de lidar com a diversidade, com a música do outro, como discurso do outro. É uma questão prático-técnico-musical de você se relacionar com a música o outro, como discurso do outro. É a mesma coisa de um diálogo de ideias que acontece quando a gente estuda a literatura e discute em sala de aula. Lidar com isso de maneira franca é a maneira que eu tenho de promover a diversidade. Diversidade é um parâmetro que ficou muito famoso, muito falado, mas que na verdade é um óbvio que a gente só se dá conta dele agora, a gente só torna ele explícito agora, mas nós nunca fomos iguais.

Nessa perspectiva, tem-se que o arranjo e a composição, assim como em outras entrevistas, também são citados como formas de se trabalhar Música com estudantes da Educação Básica. O professor espera, então, que essa habilidade, atuando concomitantemente com o diálogo, poderá contribuir para a formação de um repertório multicultural, capaz de valorizar a musicalidade dos educandos e mostrar a eles(as) novas formas de vida musicais. Argumenta-se que este é um caminho possível para a existência de atividades e experiências multiculturais nas aulas de Música, porém tal estratégia parece recair somente na questão da diferença musical, tendo influencia indireta e possivelmente menor em questões como diferença racial, étnica, religiosa etc., que também se fazem presentes no cotidiano escolar.

No referente ao uso de musicalidades “populares” e midiáticas na Educação Básica e ao possível espaço que este tipo de Música pode ter na Educação Básica e na formação de professores(as) de Música, o professor contribui com categorias já apresentadas, porém também apontando para uma perspectiva diferente:

José: Eu não tenho dúvidas que elas são como qualquer música disponíveis, acessíveis e desejáveis para o estudo. A gente frequentemente, crescentemente está compartilhando essa impressão, [de que músicas] popular[es] ou que não sejam populares, mas que pertençam a comunidades um pouco mais isoladas, um pouco mais distante de nós, merecem ser conhecidas como forma de vida, como formas de viver a vida. Então, é necessário que a gente se abra, mas não em um sentido de tolerar, como geralmente a gente ouve, não é isso, é levar a sério. Mas agora, ao mesmo tempo, um professor não consegue ser proficiente em todos os gêneros que existem, então eu não acho que seja o caso da gente incluir todos os gêneros de música como objeto de estudo durante a formação. Mais importante é a gente acessar vários desses como objeto de

estudo e com isso ganhar a competência de lidar e de aprender novos gêneros que vão aparecer na sala de aula. Daqui a dez anos eu posso não estar lidando com o funk, eu preciso estar apto a aprender com os alunos.

Alguns pontos podem ser destacados nesta fala. Primeiramente, tem-se a importância de um trabalho que busque conhecer, sob a forma de pesquisa, diferentes culturas musicais, não só “populares” urbanas, mas também músicas provenientes de culturas mais afastadas, isoladas. Porém, aparentemente, esse estudo se retém a um nível etnomusicológico que não chega a contemplar a esfera da Educação Musical.

A questão da tolerância é criticada pelo professor. Como já se foi argumentado, tal atitude – característica de um multiculturalismo humanista – é criticada por priorizar o diálogo e a tolerância, o que tende a mascarar as disputas de poder vigentes entre diferentes agentes sociais e por gerar “hierarquizações secundárias”, visto que uma pessoa que tolera alguém tende a ser visto como superior a quem é tolerado (SILVA, 2009). Nessa perspectiva, o professor sugere uma atitude respeitosa, de se “levar a sério”, tratando tais musicalidades como músicas dignas de serem ouvidas, tocadas e estudadas.

Somado a isso, o professor também aponta para a impossibilidade de um(a) docente dominar as técnicas de execução e de didática de todos os gêneros musicais existentes, o que também impossibilitaria que todas as músicas – sejam estas “eruditas”, “populares”, midiáticas ou folclóricas – possam se fazer presente no currículo. Sabendo dessa questão e da incoerência no fato de um currículo comportar todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, e partindo do pressuposto de que o currículo é uma seleção da cultura (CANEN; MOREIRA, 2001); no presente trabalho, optou-se por selecionar as musicalidades que, em geral, mais apreciadas pelos discentes da Educação Básica a fim de se verificar de que forma os(as) docentes entrevistados se posicionam sobre a presença ou ausência de tais musicalidades na formação de professores(as) de Música.

Porém, o professor José contempla a questão sob outra perspectiva igualmente válida: de não se prender a um ensino focado em quaisquer musicalidades, mas proporcionar que os licenciandos sejam aptos para trabalhar com qualquer musicalidade, possivelmente, por meio do arranjo e da composição, isso devido ao fato de que as músicas que hoje em dia estão em voga no mercado, possivelmente, lá não estarão daqui há alguns anos.

Assume-se, portanto, concordância com o professor de que essa atitude também possibilite que as diferenças musicais sejam tratadas durante as aulas da Educação Básica. Questionou-se, porém - por meio de uma reflexão mais imediatista que apresenta que hoje em dia (e não daqui há dez anos) se tem ritmos como funk, pagode, rap e hip-hop circulando no cotidiano escolar - se tais gêneros hoje em dia teria espaço no meio acadêmico. O professor aponta que

José: Eu trabalho com esses gêneros quando eles aparecem. Como eu tenho esse trabalho com arranjo e composição, esses gêneros aparecem na sala de aula via os licenciandos. Eles trazem composições, eles trazem arranjos que incluem esses gêneros ou elementos desses gêneros interpretados por eles. Eu não tenho experiência de pegar uma música do rádio, uma música que está tocando agora e falar para analisar essa música, não costumo fazer isso, eu trabalho mais dessa maneira que eu expliquei. Não vejo razão para não estudar, para não ter esse caminho de estudo. O professor sempre faz uma síntese de alguns procedimentos, não se tem acesso a todas as formas de trabalhar.

Pode-se perceber, portanto, que o professor adota uma espécie de flexibilidade curricular, na qual ele não tem, *a priori*, designado quais tipos de gêneros musicais ele irá utilizar para compor as suas reflexões sobre o ensino de Música. Tem-se, portanto, que os gêneros musicais utilizados são aqueles que aparecem durante as aulas, que surgem das necessidades expressas pelos licenciandos.

De um ponto de vista multicultural, se argumenta que tal flexibilidade curricular é propícia para a valorização das diferenças pelo fato de que o(a) professor(a) tende a trabalhar a partir da realidade que ele encontra em sua sala e não com ideal pré-concebido antes mesmo de se ter contato com a turma (SANTOS, 2012c, SANTIAGO; MONTI, 2016). Porém, apesar de não se argumentar que o professor entrevistado assim trabalhe, se concebe que se corre um risco ao se fixar somente nesta prática que valoriza o conhecimento e a cultura dos educandos, mas não aponte para uma dilatação desse conhecimento.

Porém, no restante de sua resposta, o professor disserta sobre a importância de não se estudar a nível acadêmico certos gêneros musicais.

José: Mas eu também penso em um cuidado que a gente tem, uma coisa que um orientador me falou, [que] a gente não deveria pensar em institucionalizar todas as músicas, trazendo-as para o currículo, por que o currículo engessa um pouco o objeto de estudo, ele tem essa tendência, e

ele me disse assim: a músicas estão muito bem, estão muito vivas, em suas práticas sociais. Os garotos as garotas estão fazendo essas músicas, aprendendo, gravando, cantando, fazendo performances dessas músicas de forma própria. A gente pode trabalhar a partir daí, mas ensinar algo que pertencem mais a eles do que a mim, não me parece muito produtivo. Eu prefiro dar a palavra, ouvir o que eles fazem e a partir daí a gente examinar juntos do que eu me propor a ensinar qualquer música.

Nessa perspectiva, tem-se um ponto muito importante para se refletir: sob a ótica de um currículo multiculturalista, a cultura – no sentido de produtos tipicamente humanos forjados por diferentes grupos socioculturais no contexto de suas realidades (EAGLETON, 2011) - deveria estar também representada no currículo escolar para que assim as identidades plurais fossem valorizadas; porém o discurso do professor aponta que tais culturas não deveriam ser incluídas no currículo justamente em uma perspectiva defensiva, ou seja, para evitar que elas se tornassem engessadas, no sentido de sistematizadas e compartimentalizadas. Tem-se, portanto, um paradoxo, pois tanto incluir ou excluir tais musicalidades do currículo apontam para horizontes com “bons ventos”.

Realmente, a prática musical de grupos populares, periféricos ou marginalizados ocorre sem quaisquer prejuízos independentemente destas serem ou não incorporadas pelas universidades. Argumenta-se que a produção do funk, do rap, do pagode, do hip-hop, do charme no Rio de Janeiro e de outros gêneros musicais como o maculelê, o frevo, o maracatu, o bumba-meu-boi, a folia de reis etc. em outros locais do Brasil existe e continuará existindo, ignorando o que a universidade pensa sobre tais gêneros.

Porém, não se pode dizer o mesmo de gêneros “eruditos”, cujos agentes sociais que o produzem são quase que exclusivamente formados por escolas especializadas, conservatórios e instituições de ensino superior. Partindo desse pressuposto, pode-se conjecturar que outro motivo para que a música elitizada de tradição europeia esteja mais presente nos currículos dos cursos de nível superior em Música seja o fato de que tal tipo de música depende do ambiente universitário para formar atores capazes de lidar com tais musicalidades, enquanto as músicas “populares”, midiáticas e folclóricas podem ser aprendidas sob outras óticas de Educação Musical.

Desse modo, as práticas musicais “eruditas” e “populares” estariam garantidas com as universidades ensinando a música “erudita” e com a educação não-formal e informal ensinando os outros tipos de musicalidades. Porém, sob um olhar multicultural, ainda existem pontos negativos

se excluir do cotidiano universitário musicalidades produzidas por identidades coletivas historicamente marginalizadas e estereotipadas.

Destaca-se, primeiramente, a importância da representação. É importante que o currículo escolar seja cunhado de tal forma que diferentes grupos socioculturais sintam suas identidades presentes e suas histórias narradas em tal documento. A falta de representatividade ou uma representatividade mal cunhada - por exemplo, quando o negro apenas aparece nos livros didáticos sob a figura do escravo ou quando indígena desaparece da história logo após o “grito da independência” - pode corroborar para que estudantes de grupos estereotipados se sintam inferiorizados. Argumenta-se também que, como a Educação Multicultural é para todos(as) (CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2008; MOREIRA, 2001), todos(as) precisam conhecer sobre a história desses grupos silenciados, pois suas contribuições para a formação da nação (seja em níveis cultural, social, econômico e político) são irrefutáveis.

Desse modo, utilizando um deslocamento conceitual, se afirma que a presença de gêneros musicais produzidos por minorias no ensino superior de Música pode colaborar com a questão da representação. Lembra-se também que na pós-modernidade, caracterizada pela fluidez identitária e pela multiculturalidade, uma música – por exemplo – tipicamente negra pode ser apreciada, produzida e incorporada por pessoas não negras e estas pessoas também podem se sentir representadas por tais músicas.

Diretamente relacionada à questão da representação, está a questão da motivação e sucesso escolar. A partir da crítica de Bourdieu e colaboradores (BOURDIEU, 2014a, 2014b; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014; BOURDIEU; WACQUANT, 2014) pode-se argumentar que quando um agente social não se vê representado por um currículo escolar formado por conteúdos diferentes dos que ele detém em seu capital cultural, este tem maior possibilidade de se desmotivar e ter insucesso escolar.

O ponto a ser discutido agora está em maior consonância com o ensino de Música na Educação Básica, porém, este pode ter sua gênese na formação de professores(as). Partindo do pressuposto de que um dos saberes pedagógicos que um(a) professor(a) usa ao lecionar é aquele que está presente em suas memórias de escolarização - ou seja, tende-se a ensinar da forma na qual se aprende (GAUTHIER ET AL, 1998) -, argumenta-se que se gêneros musicais menos valorizados não estiverem presentes na formação de professores(as) de Música, a tendência é que

esses gêneros também não estejam presentes na Educação Básica, causando – por conseguinte, falta de representatividade que pode culminar em desinteresse e insucesso escolar.

Conforme foi argumentado há pouco, tais problemas podem atingir não somente pessoas “negras, indígenas, moradoras de periferias” etc., como quaisquer outras pessoas que se identifiquem com uma musicalidade que não esteja presente no currículo escolar. Ou seja, não se pretende argumentar que negros ou indígenas não nunca poderiam se sentir representados por música europeia e que caucasianos, em sua totalidade, apreciam “música erudita”. Tal abertura é totalmente possível em um mundo pós-moderno.

O último ponto localizado em uma reflexão sobre o assunto se refere a uma possível perpetuação das hierarquias existentes entre músicas ditas “eruditas” e “populares”. O fato de, muitas vezes, não se estudar as características musicais de certos gêneros pode denotar que estes são menos complexos, o que pode corroborar para a criação de estereótipos que sugerem que a música elitizada de tradição europeia seria superior, por ser mais complexa e difícil de ser aprendida e o restante das musicalidades seria inferior por não deter erudição e por poder ser aprendidas sem esforço.

Na verdade, o que se tem são ângulos de visão diferentes. Existem músicas “eruditas” com arranjos simples – Pavana de Francisco Tarrega; Wiegenlied de Johannes Brahms e até 4’33” de John Cage – e músicas “populares” de elevado nível de complexidade – as polirritimas do jongo ou a improvisação verbal dos raps -, porém, de forma geral, a sociedade tende a “complexificar” o que é tradicionalmente europeu e desvalorizar o que não é. Nessa perspectiva, mostrar o que tem de “erudito” em músicas “populares” e midiáticas poderia ser uma forma de se valorizar tais musicalidades marginalizadas e a universidade também poderia ser um espaço-tempo propício para isso.

A fim de se evitar possíveis tendencionismos ou o enfoque em um só ponto da questão, tal tópico – ou seja, a não incorporação voluntária e consciente de gêneros musicais para que estes não se “contaminem” com as padronizações universitárias – poderia ser mais bem definido por meio de diálogos em que representantes das diferentes ideologias se façam representados. Espera-se que esta dissertação também auxilie nessa questão, como centelha impulsionadora de uma discussão emergente.

No que se refere ao texto das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e sobre a possibilidade das temáticas por elas tratadas serem incorporadas pelos cursos de formação de professores(as) de Música, mais propriamente pela disciplina de Didática da Música, teve-se a seguinte resposta:

José: Isso faz todo o sentido também como objeto de pesquisa, como música não para ser não ensinada, mas vivenciada, examinada, refletida, não propriamente em disciplinas como Didática da Música – eu pelo menos não uso essa abordagem - mas eu leciono outras disciplinas da área de Etnomusicologia, onde essas culturas, essas músicas recebem esse tipo de atenção. Então a gente toma como objeto de pesquisa tudo isso e fica muito interessante porque a gente não toma de uma forma abstrata, “música afro-brasileira”, “música indígena”, na verdade não existe uma música indígena, existe a profusão de cultura indígenas, sociedades indígenas que produzem seus pensamentos sobre os sons, suas produções e através de uma introdução à pesquisa etnográfica a gente consegue entrar nesse campo. É sempre uma introdução, é sempre abrir uma porta e ver o que tem ali dentro, pra aprofundar a gente depende de oportunidade, mas existe esse espaço no currículo de licenciatura via estudos etnomusicológicos, principalmente, e é aí que eu tenho praticado com essas formas de vida, eu gosto de falar formas de vida.

O professor assume que, da forma que leciona, tais musicalidades são mais bem contempladas pelo eixo da Etnomusicologia do que pela Didática da Música, o que demonstra um caráter compartimentalizador em seu discurso. E também, tem-se novamente um foco mais voltado para a reflexão, contemplação, distanciando-se de uma prática musical efetiva.

Destaca-se também o fato da fala do professor ir de encontro a essencialismos que tendem a classificar um rol enorme de musicalidades por meio dos termos: música afro-brasileira e música indígena. Essa perspectiva que busca desconstruir tais ideias essencializadas, apontando a diversidade de formas de vidas que se escondem por detrás de rótulos (música africana, música afro-brasileira, música indígena) dados por outras pessoas que não necessariamente fazem parte desses grupos, pode ser classificada como pertencente ao multiculturalismo pós-colonial.

Porém, novamente, se verificou que a fala do professor se restringiu a um nível musical e etnomusicológico, não contemplando questões como racismos, xenofobias, preconceitos e discriminações, que são os alvos das temáticas tratadas pelas leis.

No que se refere a opinião do professor sobre a existência ou não de uma hierarquia entre a música “popular” e “erudita” na universidade e as influências dessa presença ou ausência na formação de professores(as) de Música, o professor argumenta que

José: Olha, hierarquia é um fenômeno, digamos, a hierarquização é um processo muito estruturante das sociedades de maneira em geral. A questão é a gente ser crítico e reflexivo da forma com que a hierarquização se dá. No caso das músicas, aqui no Brasil a hierarquização tem a ver com o colonialismo, tem a ver com o poder, poder econômico, político, ideológico, de potências estrangeiras que dominaram nossa civilização durante muito tempo, portanto essa história merece um exame muito cuidadoso, muito sensível para a gente não reproduzir automaticamente hierarquizações. Nas academias, eu acho eu a gente tem avançado muito nos estudos na maneira de ver estar disposição. Estudos na Etnomusicologia e na Educação Musical, mostram que qualquer tipo de hierarquização cultural é altamente criada, não há nada de natural, nada de metafísico, então uma música não é superior a outra, uma cultura não é superior a outra e antes disso uma sociedade não é superior à outra. Então essa visão, eu acho que está começando a ser consensual, a gente avançou muito nos últimos 20 anos nesse sentido. E os governos democratizantes que tivemos, os três últimos [dois mandatos de Lula e o mandato de Dilma], foram governos que trouxeram políticas públicas de cultura e de educação que ajudaram muito no sentido de a gente avançar numa visão mais democrática, mais equiparada das culturas. Então a hierarquização, eu acho que a gente até conseguiu formar bastante gente, novos professores, novos pesquisadores em uma visão não hierárquica das músicas. Eu espero que a gente multiplique isso, que a gente continue resistindo às formas espúrias e antigas de dominação que mantiveram a gente tanto tempo em uma relação de inferioridade, relação de subserviência. Então nosso projeto macro de soberania nacional, mostrar o Brasil ao mundo como um país em pé de igualdade com os demais, eu espero que a gente tenha força de sustentar esse projeto via educação, via pesquisa e via atividade artístico-cultural.

Pode-se perceber que, de forma sucinta, o professor aponta para a existência de uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” que tende a deixar a musicalidade “erudita” na ponta desta verticalidade. Apesar de o professor aparentar demonstrar desconforto com essa situação, ele mostra-se igualmente otimista por perceber que tal hierarquização tem diminuído com o passar do tempo.

Ele argumenta que a origem de tal hierarquização no caso brasileiro se deu com o colonialismo, que subjugou os negros, indígenas e seus conhecimentos, elevando a figura do

européu e de sua cultura. Walsh (2012), por meio de uma visão decolonial, também aponta o processo de colonização como um dos agentes produtores de desigualdades e propõe um processo de reversão, no qual as atitudes – como racismos, preconceitos e discriminações - que foram herdadas, conscientemente ou não, por meio da colonização sejam apagadas do cotidiano. De um ponto de vista musical, refletir e tentar reverter a hierarquização entre culturas musicais também seria um processo decolonial.

O professor também aponta para avanços feitos na área da Educação Musical e da Etnomusicologia que, possivelmente ancoradas na Antropologia Cultural¹⁰⁸, demonstram que todas as músicas têm o mesmo valor cultural, não sendo possível hierarquizá-las. Essa perspectiva aparentemente tem sido mais valorizada nas faculdades, o que proporcionou uma diminuição nas hierarquias, possibilitando que muitos(as) profissionais pudessem ser formados(as) percebendo que qualquer hierarquização não é algo essencial, mas sim um aspecto forjado em disputas ideológicas entre diferentes agentes sociais.

Desse modo, o professor também aponta que a influência dos governos Lula e Dilma, que culminaram na criação de legislações, políticas curriculares e ações afirmativas que favorecem minorias, também auxiliou na questão da diminuição de hierarquias na sociedade. Como tais ações também influenciaram no cotidiano universitário (cotas, maior facilidade de acesso, novos currículos, novos cursos), tem-se que tais políticas, de certo modo, também corroboraram para a diminuição de hierarquias culturais apontadas pelo professor. (LIMA, 2010; SANTOS, 2014).

Essa conjunto de novas legislações, apesar de apresentarem caráter positivo por corroborar para o acesso de pessoas de classes populares ao ensino superior, a inclusão de novos conhecimentos no ensino superior, bem como ao incentivo à reflexões e pesquisas no âmbito das diferenças e práticas pedagógicas, criam também novas situações que precisam ser também problematizadas e não somente celebradas. Tem-se, por exemplo, a situação de cotistas que passam a sofrer preconceitos no cotidiano universitário (LIMA ET AL, 2014), a argumentação de que a política de cotas deve se estender para outras identidades, como transexuais e travestis (BARBOSA; SILVA, 2016) a necessidade de promoção de mais políticas de acesso e permanência (MEDINA, 2014) e, também, a questão do currículo acompanhar tais transformações na universidade.

¹⁰⁸ Isto porque estudos antropológicos que apontam para a não superioridade entre culturas são anteriores aos estudos etnomusicológicos que apontam para a mesma direção.

Nessa perspectiva, em suas considerações finais, o professor continua a apontar para a continuidade da feitura de políticas públicas como um caminho para fortalecer a presença do multiculturalismo na formação de professores(as) de Música.

José: [Para se melhorar o trato às diferenças culturais é necessário] Eu diria a continuidade, de políticas publicas que ampliem o acesso à educação publica em nível superior, são políticas publicas que favorecem essa tendência, favorecem esse caminho que nós precisamos seguir nele, não podemos retroceder, agora daqui para a frente, sob o risco de reproduzirmos de novo as desigualdades de poder, as desigualdades sociais; e a maneira mais efetiva de a gente garantir justiça social é incluindo mais gente, contar com mais pessoas de diferentes origens no papel de formador, no trabalho de professor do ensino superior. No papel de legislações, o que a gente precisa é garantir a continuidade de políticas públicas. O PROUNI, as ofertas de cursos pelo Brasil todo, não apenas no sudeste, não apenas nas capitais, ampliação da rede de formação. Eu acho que essa é a maneira de continuar no caminho de constituir um Brasil mais fraterno, mais justo e mais inteligente.

Pode-se, portanto, resumir a última fala do professor - que pretendeu sugerir pistas para que a Educação Superior possa apresentar mais possibilidades de atender às demandas multiculturais – à questão da promulgação de políticas que continuem possibilitando a democratização do ensino superior, bem como a feitura de outras direcionadas para a docência no ensino superior, que garantam que professores(as) de diferentes origens também contribuam na formação universitária. Aparentemente, o professor entrevistado defende que o trato às diferenças pode se favorecer não somente da pluralidade de discentes nas universidades, mas também da pluralidade da esfera docente.

A literatura acadêmica aponta para a importância de um corpo docente plural. Miranda e Marcelino (2015), posicionando-se como professoras, mulheres e negras, apontam para um estudo realizado em uma escola pública do município de Queimados –RJ, que mostrou que a atuação intercultural, antirracista e decolonial de professoras militantes da causa afrodescendente contribuiu para a desconstrução de preconceitos e a reconstrução de práticas pedagógicas e curriculares.

No âmbito do ensino superior, Zeichner (2011, p. 24) afirma que um dos objetivos da formação de professores(as) para justiça social é, justamente, “[r]ecrutar, apoiar e manter um corpo docente de formação de professores mais diversificado”.

Moule (2011), aponta que a presença de um corpo docente composto por pessoas de diferentes origens pode possibilitar a evidenciação de racismos “inconscientes” e promover melhoras significativas na estruturação de um curso de formação de professores(as).

Porém, concorda-se com Zeichner (2011) que apesar de professores(as) negros passarem por experiências que professores(as) pertencentes a identidades normativas não experimentam (como o racismo), não se pode ter certeza de que um(a) negro(a) será, fatidicamente, um(a) bom(boa) professor(a). Conectando esse dado com a fala do professor José, tem-se que a diversificação do corpo docente dos cursos superiores de Música será efetiva e positiva para o trato das questões multiculturais somente no caso desses professores(as) serem aptos a lecionar com e nas diferenças culturais, assim como apresentado na experiência de Miranda e Marcelino (2015).

8.2 Disciplina de Percepção Musical – UFRJ

A docente entrevistada será chamada neste trabalho de Antonieta. Destaca-se sua larga atuação como professora em escolas especializadas em Música. Ao ser perguntada em que maneira a sua disciplina influencia na prática docente do(a) futuro(a) professora(a) de Música, a professora tece uma longa consideração que, resumidamente, discorre sobre vários temas relevantes que buscam auxiliar os(as) discentes para quando estes(as) forem professores(as) ou prestar concurso para “um bom coral ou uma boa orquestra”, ou para o “Colégio Pedro II” ou outro “emprego importante”, que abrangendo temas como uso de material didático diversos (que vai do “erudito” ao “popular”), dicas para a prática docente (“quando você ensinar isso, isso e isso – por exemplo – faça desse jeito, não faça daquele, se o aluno se comportar assim não se deve reagir assim etc.”), a percepção de que não existe concorrência dentro das aulas, prova oral como preparação para exames públicos, orientações sobre “alimentação e dormir bem”. Além disso, a professora inúmeras vezes apresenta a importância do estudo de Percepção Musical para ajudar em questões “extrínsecas” (TERMMEMAN, 1991; FERNANDES, 2004) ou “contextualistas” (PENNA, 2007), como memorização, atenção e controle do sistema nervoso e emocional.

Tem-se, portanto, que a professora aponta para diversos aspectos que não se referem somente a sua disciplina, mas também a sua forma de lecionar que podem contribuir para a

formação do(a) professor(a). No que se refere às questões multiculturais, aponta-se o fato da professora expressar que usa tanto materiais didáticos voltados para o ensino da música “erudita” e “popular”. Tal ênfases (material didático diversificado e “incentivos didáticos”) também estão expressos na seguinte fala:

Antonieta: Trago livros de solfejo de autores da Finlândia, de autores da Espanha, e tudo o que eu trago eu digo da onde é, justamente para despertar, dar informação e despertar neles o exemplo de como tem que se fazer uma aula, mas eu não posso entrar muito fundo nessa (por que a minha matéria não é metodologia de ensino, e aí eu vou estar dando a matéria do colega), mas dentro do possível, dentro da prática da Percepção [Musical] eu já dou essa visão para eles. Muitas vezes eu pergunto: “se você fosse um professor como você iria fazer isso com seu aluno?” “Ah, ei não sei...” “Sabe! Como é que você faria? Tem um aluno agora aí na sua frente”. E aí eu quero ver como ele se defende até para dar uma orientação.

No que se refere à seleção de materiais didáticos feito pela professora, aparentemente, tal seleção reside em uma espécie de multiculturalismo chamado nessa dissertação de *world music*, que busca ensinar música por meio de um repertório formado por músicas de diversos locais do planeta. Como já se foi explicitado, este tipo de Educação Musical, que recai em uma espécie de multiculturalismo folclórico, pode ser criticado por não buscar combater diretamente os diversos tipos de preconceitos e discriminações e por não valorizar, *a priori*, a cultura local.

Já no referente aos conselhos didáticos da professora, nota-se, em primeiro lugar, novamente um discurso compartimentalizado, no qual existem disciplinas próprias para se falar de cada assunto e também que tais conselhos didáticos não discorrem sobre assuntos relacionados às diferenças culturais.

Antonieta: Eu tendo a falar praticamente tudo o que eles vão fazer na vida deles de músico. Só não entro na parte de metodologia [do ensino de música] por que é a matéria do meu colega, não posso invadir o espaço dele.

Nota-se, portanto, um grande foco em questões estritamente musicais, evidenciado também na seguinte fala:

Antonieta: Qual é a função da Percepção Musical? É servir à interpretação [musical]. Para quê que eu aprendo a discernir três, quatro

vozes? Por que eu vou ter obras polifônicas para tocar. Seja eu sozinho no piano, no meu órgão, ou seja, em um contexto sinfônico em música de câmara, eu não posso tocar a minha voz e ignorar as demais. Eu tenho sempre que ter um ouvido polifônico. Eu tenho que estar inserido em um contexto. Mesmo que eu faça um solo, a orquestra está me acompanhando. Então a função de Percepção [Musical] é servir a interpretação musical, não é só fazer malabarismo.

Essas duas tendências (compartimentalização do conhecimento e foco em questões estritamente musicais) podem ser comentadas sob um olhar multicultural. O fato de haver disciplinas específicas para se tratar de certos assuntos é uma tendência curricular extremamente comum e amplamente defendida (YOUNG, 2011). Não se pretende argumentar que tal divisão não seria propícia para a presença do multiculturalismo na Educação Musical, mas por efeito de muitos(as) discentes tenderem a se identificar com disciplinas estritamente musicais (METEIRO, 2007), seria interessante se tais disciplinas pudessem intercalar a ministração de conhecimentos musicais com questões de relevância social e isso seria mais simples de se ocorrer caso “barreiras curriculares” pudessem ser transpassadas.

No que se refere às competências a serem aprendidas pelos licenciandos durante a formação inicial, obteve-se a seguinte respostas:

Antonietta: Eles têm um leque de disciplinas que vão abranger esses setores da aprendizagem para capacita-lo para ser professor. Tem a parte de Metodologia de Ensino [de Música], tem a parte da História [da Música], que a parte cultural, tem a pratica do Canto Coral, tem a Percepção [Musical]. Agora na Percepção, fora a essência das matérias teóricas, como desenvolver a metodologia de ensino, desenvolver a historia da música, eu posso dar umas pinceladas nessas disciplinas, por que elas também estão concatenadas na Percepção Musical.

De forma sucinta, a professora aponta que as competências a serem adquiridas por um licenciando estão repartidas pelo currículo em disciplinas que buscam contemplar o ensino de Música, a História da Música, a prática do canto coral e o treinamento auditivo. Nessa perspectiva, a professora aproveita o fato da sua disciplina se relacionar com as outras do currículo para contribuir com outras questões da área da Música.

Tal postura interdisciplinar, por mais que não seja completa, parece confirmar a possibilidade da disciplina de Percepção Musical também dialogar com os Estudos Culturais e,

sem perder sua especificidade, promover a sensibilização para as diferenças culturais. Porém, como isso não ficou claro na resposta, foi perguntado à professora se tal sensibilização também seria uma competência a ser adquirida na formação inicial:

Antonieta: Sim, cabe ao professor também trazer um repertório e falar dessa diversidade e provar. A diversidade cultural é uma coisa muito rica, e a gente tem que ter habilidade para lidar com ela, e apresentar para os alunos e vivenciar em sala de aula. É uma coisa que existe e a gente só tem a ganhar com ela. Como eu disse, a Percepção [Musical] abrange todos os setores e a diversidade cultural está presente (...). Não dá tempo de fazer tudo, mas dá tempo de eu mostrar o caminho e de comprovar para eles o quanto é importante. É abrir os horizontes e a primeira coisa é mostrar que eu estou aberta. Se o professor não der o exemplo, se ele não estiver aberto, como é que o aluno vai ensinar? Ele pode até superar depois, mas ele a princípio ele vai sair daqui com o exemplo ruim, e a tendência é seguir o exemplo. Então vamos abrir logo e fazer uma coisa que seja rica e abrangente para todo o mundo.

A professora confirma, portanto, que a disciplina de Percepção Musical tem potencial para tratar da questão e, aparentemente esse trato se daria por meio do uso de um repertório abrangente e da postura de um professor aberto ao diálogo. Ela também confirma a tendência do(a) estudante ensinar da forma que aprendeu durante sua formação (“Se o professor não der o exemplo, se ele não estiver aberto, como é que o aluno vai ensinar?”) e, para tal, assume a importância de se oferecer uma musicalidade diversificada.

Sobre a importância do uso de um repertório diversificado, a professora complementa:

Antonieta: [Na] parte rítmica, nós somos bastante misturados, [tem-se] a influência africana, influência europeia por todos os lados, as coisas são muito ricas, agora o que eu tenho que influenciar? É o despertar do aluno para desenvolver a sua cultura...a sua cultura como professor, então ele tem que ter uma visão aberta para saber como ele vai preparar a aula dele, ele tem que ser eclético, ele não pode usar somente um tipo de exercício porque ele gosta, por exemplo, da cultura portuguesa, então ele só vai trabalhar músicas portuguesas, ritmos portugueses, não!

Porém, apesar de defender essa postura eclética, a professora se mostra contrária ao uso de certas musicalidades na Educação Musical, seja ela na formação de professores(as) ou na

Educação Básica. Tal fato se deu quando a professora foi indagada sobre a possibilidade do uso de músicas midiáticas, tais como o funk, o hip-hop e o rock nas aulas de Música.

Antonietta: Abomino isso tudo...Eu posso até utilizar o ritmo, mas eu não posso ficar botando o hip-hop, por que se não a minha aula vai virar o hip-hop, vai virar o funk. E que ritmo? É tudo a mesma coisa [tam-tam-tam-tam-tam, percutindo a mesa], estou fazendo o quê? Nada! E a letra nem se fala. Nossa, mas tem tanta coisa na cultura brasileira, ricas! A gente tem que fazer o contrário, tem que mostrar para ela [a criança] a cultura que ela não conhece! Cadê as letras saudáveis das brincadeiras de roda!?! Agora isso aí [músicas midiáticas] anula a capacidade de a pessoa pensar, porque é a mesma coisa repetida, repetida, repetida. E o professor tem que ter uma cultura muito ampla, até porque ficar na mesma coisa toda hora enche o saco. E esse hip-hop aí, na minha opinião não serve para nada, deveria ser proibido.

Essa fala polêmica pode ser comentada. Primeiramente, afirma-se que qualquer pessoa pode ter o gosto musical que desejar, logo, não se critica o fato da professora dizer abominar os ritmos citados. O que se recomenda é que tal gosto não influencie na seleção das músicas utilizadas nas aulas (LAZZARIN, 2006, p. 130; KUSHER APUD ARÓSTEGUI, 2011, p. 28; PENNA, 2012, p. 100, SANTIAGO; MONTI, 2016), como o que aparentemente acontece.

As críticas ao hip-hop se dão por três pontos: pelo conteúdo das letras, pelo minimalismo do ritmo e por facilitar a alienação cultural. Argumenta-se que uma pesquisa rápida sobre o tema apontaria para que nem todas as letras de hip-hop apresentam conteúdo inadequado e que nenhum gênero musical – incluindo as brincadeiras de rodas (PEIXOTO, 2014) - ficaria isento de poder apresentar letras inapropriadas. Nessa perspectiva, não se deveria utilizar nenhum gênero musical que apresente letra. Discorre-se também que o minimalismo do ritmo poderia ser potencializado para, talvez, ser utilizado com iniciantes e não ser simplesmente descartado do ensino de Música.

No que se refere ao hip-hop anular a capacidade das pessoas pensarem, é algo complexo de se afirmar. Talvez quem ouça hip-hop apenas pense de forma diferente de alguém que ouve música “erudita”, mas de alguma forma se pensa, por que humanos são animais diferenciados por poder pensar e apenas humanos podem criar hip-hop.

Antes da professora tecer essa declaração sobre o hip-hop, ela falou sobre a dificuldade de se lecionar para estudantes da Educação Básica que não querem ser incluídos nas dinâmicas das aulas:

Antonieta: Essa diversidade cultural era uma coisa que existia lá no tempo em que eu era aluna, que todo mundo convivia junto com a sua cultura, com sua classe social. Mas uma coisa que era igual era a educação. Todas as crianças eram muito educadas e ninguém se distanciava de ninguém. Hoje a educação faz diferenças. Sabe, às vezes a gente quer incluir uma pessoa em uma situação, mas não dá por que a pessoa quer, não reconhece que precisa melhorar e começa a dar choque, mas a gente tenta e muitas vezes se consegue, o que a gente não pode é fechar as portas.

Dentro desse contexto, a metodologia de uma entrevista semiestruturada permitiu alargar o roteiro original para se fazer outra pergunta cabível: no caso, o hip-hop não poderia ser uma forma de cativar esse tipo de estudante que não se inclui nas aulas, caso ele se identifique com esse tipo de musicalidade? A professora mostrou-se mais flexível:

Antonieta: O que o professor faz nessa hora: explora a cultura dele! Ele também tem que ficar satisfeito, se não ele vai se sentir discriminado. Aí não pode. Aí ele vai se sentir excluído, discriminado, preconceito. Ele pode até se sentir subestimado. E você vai induzir os coleguinhas a fazer a mesma coisa. Professor tem essa influência. A gente com a mão de professor tem sempre que colocar dentro. Agora, se a criança traz a ideia da cultura dela, claro! A gente tem que estimular, tem que valorizar, para ela sentir que é importante, porque ela é.

Como a resposta mudou radicalmente, questionou-se se isso se aplica também ao hip-hop, criticado por ela na última resposta:

Antonieta: Mesmo se for hip-hop! A gente dá um jeito de contornar disfarçadamente, de vez em quando traz o hip-hop, por que é isso que vai fazer ela se sentir feliz. Mas a gente explica: “Olha além do hip-hop, tem isso aqui, será que você não vai gostar? Vamos experimentar?” E eu sei que ela vai gostar, porque todas essas brincadeiras infantis são muito agradáveis, elas congregam, elas são engraçadas, mas as pessoas aprendem.

A professora, nesse caso, se mostra mais flexível, concluindo a possibilidade de se utilizar o gosto musical de uma criança desmotivada nas aulas, independentemente de tal gosto não coincidir com a da educadora. Ela pondera, porém, sobre a importância de se mostrar outras culturas para que, desta forma, os horizontes musicais da criança possam ser alargados. Tal

sugestão também está presente na literatura acadêmica (DIDIER, 2003, p. 5; ARROYO APUD QUEIROZ, 2004, p. 101, STROKES APUD ARISTOGUÉLI, 2011, p.22; PENNA, 2012, p. 90; QUEIROZ, 2004, pp. 101, 104-105; CONDE; NEVES APUD DIDIER, 2012, p.111; LAZZARIN, 2006, p.131; ARÓSTEGUI, 2011, p. 27).

Porém, apesar de tal flexibilização, no decorrer de sua fala, a professora ainda aponta estereótipos relacionados ao hip-hop e ao funk como inibidores do uso dessas musicalidades na área da Educação Musical:

Antonieta: Por que ela chega aqui mal educada? Porque é o que ela vê lá no hip-hop. Você vai ao baile funk, você vê o quê, uma criança bem comportada? Você vê aquela coisa horrorosa que eu não vou nem falar. As pessoas não querem marginalizar, eu sei que lá não tem só marginal, mas tem e muito! E tem muita coisa feia lá, muita coisa errada, e devia ser banido. A gente vê as barbaridades acontecendo aí depois. Eu vou dizer que isso é bom? Eu não posso dizer que isso é bom. Não vou dizer que é mal. Mas eu deixo eles se expressar e a gente tem que incluir. Se ele quiser seguir o caminho dele do funk é opção dele, mas ele teve a oportunidade de conhecer outros caminhos.

A professora relaciona, portanto, mau-comportamento ao hip-hop e ao funk. No contexto apresentado, o consumo destes tipos de musicalidades seria um dos impulsionadores das balburdias escolares. De forma contrária, Tal tema foi tratado sob uma perspectiva multicultural pelo trabalho de Ribeiro (2008), que apresentou as positivities em se utilizar o hip-hop no espaço escolar, mais especificadamente, na disciplina de Educação Física, constatando que tal gênero contribui na construção identitária.

Nessa perspectiva, aparentemente, a dança e o movimento gerado pelo funk e pelo hip-hop ajudam a estereotipar relacionar uma identidade musical a um (mau) comportamento. Porém, argumenta-se que são inúmeros os fatores que corroboram que um(a) estudantes cheguem à escola se comportando mal (psicopatologias, problemas familiares, ou simplesmente o fato de serem crianças/jovens cheios de energia em escolas que, em geral, tendem a coibir o uso do corpo) e tal fato não pode ficar somente vinculado à identidade musica do possuidor. Nesse ponto, a professora critica o uso de músicas agitadas, que podem influenciar “negativamente” na resposta emocional dos(as) estudantes.

Antonieta: Você já reparou que no metrô tocam musicas suaves? Porque [se tem] multidão, está todo o mundo estressado, você vai colocar o quê,

rock lá? Vão quebrar tudo! Por isso que colocam “As Estações de Vivaldi”, para acalmar o pessoal. A música vai influenciar na sua resposta emocional. É aquilo que eu falei: tem que acalmar, tem que acalmar.

Não se concorda, porém, que a resposta emocional está tão condicionada assim ao caráter da música, ou seja, não necessariamente haverá “quebra-quebra” em uma estação de metrô caso se coloque um rock para a multidão ouvir. Apesar de a música influenciar nos sentimentos, outros aspectos também são importantes para condicionar certo comportamento, como por exemplo, o meio social no qual se está: uma pessoa centrada, ao ouvir um rock pesado, não se comportará em uma estação de metrô da mesma forma que se comportaria em um show, pois, se assim o fosse, deveriam haver profissionais para checar o que as pessoas ouvem em seus celulares e outros tipos de tocadores portáteis, para se evitar convulsões sociais ocasionadas pela música. Dessa forma, argumenta-se que o(a) professor(a) que assim desejar, poderá utilizar o funk e o hip-hop em suas aulas sem prejuízos, desde que ele(a) tenha o controle da sua aula, não pelos ritmos que utiliza, mas porque tal cuidado é essencial quando se lida com quaisquer crianças/adolescentes, pela energia vinculada a tais corpos.

Após novas críticas, a professora novamente suaviza seu discurso, mas mesmo assim, continua reforçando estereótipos:

Antonietta: E agora, sem preconceito, tudo bem, mas tem que mostrar para ela que existem também outras coisas que ela não teve oportunidade de conhecer, por isso que ela só conhece o hip-hop, eles não conhecem outra coisa. Então é a grande chance da vida dela, de pegar e explorar. E vou aproveitar o hip-hop pra que? Criatividade: “Vamos pega esse ritmo do hip-hop e vamos inventar uma letra? [cantando e percutindo a mesa na tentativa de se simular a batida de um hip-hop] Estou aqui para aprender, com a minha professor, auê, auê, auê, é, a minha música”. E por aí vai, Eles gostam de inventar as coisas. E aí você diz: “bom eu já fiz a sua” (fala pra você mesmo), “agora vamos fazer a minha”, e aí você mostra uma diversidade de atividades. O funk é muito mais pesado que o hip-hop. O hip-hop não tem aquela dança, aquela coreografia obscena. Eu acho que esses bailes de funk... mas quem vai pra lá está instigado, vai lá para isso, não é outra coisa que a televisão mostra. Agora o hip-hop tem um lado muito bonito, só que eu acho ele monótono porque ele não tem melodia. Então vamos explorar ele de outra maneira! Agora, explorou, vamos diversificar.

A professora novamente expressa a dificuldade de se trabalhar o funk e que o hip-hop pode ser utilizado em último recurso, cuidando para que, a partir dele, as crianças possam aprender outras musicalidades, pois, se gostam do hip-hop e porque não conhecem outras coisas e elas não poderiam ficar sem aprender novas músicas: essa é a “chance das vidas delas”.

Não se questiona a importância de se levar os(as) estudantes a conhecerem novas formas musicais, mas isso independe das suas identidades musicais, ou seja, assim como agentes sociais que se identificam com o hip-hop precisam conhecer a música “erudita”, agentes sociais que se identificam com a música “erudita” precisam também conhecer o hip-hop. Porém, a professora em sua fala aparenta mostrar uma maior urgência de se ensinar outras musicalidades para indivíduos que se identificam com o hip-hop, expressando, portanto, uma típica hierarquização cultural. Penna (2012) também alerta para o risco de se utilizar certas musicalidades como pontes para se chegar a outras, expressando nisso a existência de hierarquias entre tais musicalidades. Deve-se, portanto, ensinar músicas diferentes pelo fato de ser importante que o alunado conheça diferentes musicalidades, e não porque uma música é melhor ou pior do que outra.

Passado este ponto, no qual a professora discorreu sobre o uso de músicas midiáticas, ela foi também questionada sobre a possibilidade do uso de músicas “populares” nas aulas de Música da Educação Básica e da formação de professores(as):

Antonietta: Eu acho importante. Existe espaço na Percepção Musical. Eu trago material de Song Books¹⁰⁹ (...). Fora a riqueza da harmonia, da melodia da música popular, o ritmo, a jinga, o swing da Música Popular. Agora, é só trazer o repertório e botar aqui (...). Agora, Música Popular de qualidade, né? Vamos falar lá do tempo da MPB [Música Popular Brasileira], lá atrás aquelas músicas lindas do Tom Jobim, do Vinícius [de Moraes], Chico [Buarque], Caetano [Veloso], a gente tem que selecionar, porque a Música Popular de hoje também não tá muito boa não. Mas eu sou absolutamente a favor.

Novamente, tem-se a questão de que, na universidade, nem toda música “popular” é bem aceita. Apesar de se haver uma maior abertura no que se refere à presença da musicalidade “popular” nas instituições de nível superior em Música, tem-se que, em geral, a música “popular” das universidades se foca em apenas um aspecto da música “popular”, ignorando os demais, possivelmente, por estes não serem de “boa qualidade”. Argumenta-se que a questão da qualidade

¹⁰⁹ Song books são livros que contém a partitura e cifra de diversas músicas de um cantor ou estilo musical. Geralmente, se destinam à Música Popular Brasileira.

está diretamente imbricada no gosto pessoal da própria professora, logo, o critério da seleção é bastante subjetivo.

Por fim¹¹⁰, a professora foi questionada sobre a o uso de músicas afro-brasileiras e indígenas nas aulas de Música e se elas teriam espaço em uma disciplina como Percepção Musical.

Antonietta: Tem, tem espaço. Explorar músicas africanas é uma das coisas mais ricas que a gente tem. Nós temos influência africana, o ritmo deles é belíssimo, coreografia, o vestuário. Nós não temos muito tempo, mas por exemplo, eu posso trazer eventualmente alguma coisa da cultura africana e indígena. Agora, parar a aula para falar especificamente do tema, eu acho que está mais ligado à história, o que não me impede de falar rapidamente sobre o tema. A cultura indígena a gente tem coisas riquíssimas, haja vista os adereços deles, as pinturas, é um embasamento cultural que a gente não pode fechar os olhos. A Percepção [Musical] ficaria então mais com a parte das melodias e ritmos, agora, o indígena é aquela coisa monótona, não tem variação rítmica, mas a gente pode fazer um pouco para sentir a cultura e a melodia também. Agora o africano tem muito mais diversidade rítmica e diversidade de atividades rítmicas para explorar. Eu acho importantíssimo e belíssimo, uma oportunidade que não pode ser desperdiçada.

É interessante notar que a professora concebe a utilização de músicas afro-brasileiras na disciplina após criticar veementemente o uso do funk e do hip-hop nas aulas de Música. Isso se dá porque, aparentemente, a visão da professora sobre tais musicalidades se situa em um nível mais folclórico, tendo em vista a citação de adereços, coreografias e vestuários. Porém, mesmo se apresentando uma visão positiva desses tipos de musicalidades, foram percebidos estereótipos relacionados a elas: a monotonia da música indígena e o foco no ritmo do africano, enquanto tais musicalidades se expandem em relação a tais conceitos.

De forma geral, pode-se perceber com a entrevista como as diferentes culturas negociam espaço dentro da sala de aula e dos currículos em diferentes situações, mas, em geral, as hierarquizações presentes na sociedade ainda influenciam na forma como os conhecimentos a serem indicados como dignos de serem ensinados são selecionados.

¹¹⁰ Tendo em vista o tempo da entrevista, que já passava de uma hora de dez minutos, preferiu-se não pedir para a professora fazer suas considerações finais, a fim de não incomodá-la.

8.3 Disciplina com potencial multicultural – UFRJ

Por fim, chega-se a última entrevista a ser analisada por este estudo, que discorre sobre uma das disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais na UFRJ, que é a Introdução às Músicas do Mundo, oferecida em regime optativo. Tal disciplina foi escolhida por ser oferecida somente na UFRJ e por ter sido cursada por muitos dos(as) discentes que contribuíram com o preenchimento dos questionários.

O docente entrevistado será identificado como Felipe. Destaca-se a sua grande experiência na docência da graduação e pós-graduação na UFRJ, bem como sua experiência como diretor de projetos de extensão e também a sua atuação em pesquisas no campo da Etnomusicologia.

Esta entrevista, entretanto, se deu de forma diferente das anteriores, pois o roteiro não foi seguido. Isso se deu por um motivo curioso: o professor entrevistado já tinha tido acesso aos resultados dos questionários aplicado aos(as) discentes da sua instituição (capítulo V desta dissertação), visto que esses foram publicados na metade do ano de 2016 em uma revista científica de repercussão considerável no meio da Música (SANTIAGO; IVENICKI, 2016). No caso, os(as) discentes da UFRJ que preencheram os questionários demonstraram certa insatisfação com a formação por ele recebida, no que se refere ao ensino para classes caracterizadas pela multiculturalidade.

Nessa perspectiva, em sua entrevista, o professor Felipe buscou apontar os espaços que a instituição oferece para tratar essas questões. Desse modo, pode se dizer que se tratou de uma entrevista não estruturada, por não ter seguido um roteiro pré-elaborado de questões, tendo o entrevistado discursado livremente sobre o tema da entrevista (BONI; QUARESMA, 2005).

Porém, esta entrevista é válida, pois, de certa forma, muitas das perguntas elaboradas no roteiro foram respondidas indiretamente e tal “mudança metodológica repentina e inesperada” pôde apontar para outros resultados que, possivelmente, não poderiam ser alcançados caso o roteiro fosse seguido.

Primeiramente, o professor discorre que o que impulsionou a concepção e criação da disciplina de Introdução às Músicas do Mundo - bem como de outras que tratam do tema da relação entre Música, cultura e sociedade - foi a necessidade de se criar um espaço onde se

discuta as questões envolvidas no âmbito das diferenças culturais inseridas no contexto da Música.

Felipe: Só gostaria de fazer uma observação preliminar: não foi só essa disciplina [Introdução às Músicas do Mundo] que foi criada para atender as discussões mais amplas de interesse mais ampla da sociedade, que de certa maneira, dialogam com o campo da Música, que perpassam o campo da Música. Tem outra disciplina que trata disso de maneira até mais pronunciada, que é a Introdução à Antropologia da Música. Eu também sou professor dela, eu na verdade criei as duas. Essas duas disciplinas surgiram em uma reforma curricular, mais ou menos em 2001, 2002, justamente com o objetivo de abrir uma discussão sobre a diversidade, acima de tudo, que não se prendesse à música apenas da forma que ainda se faz: a forma dominante, o enquadramento ou da música como a chamada música de concerto ou da música popular, e na música popular ainda algo muito restrito ou à uma expressão hegemônica midiática, música norte americana ou à MPB.

A disciplina citada, Introdução à Antropologia da Música, também foi classificada como detentora de potenciais multiculturais (vide capítulo IV desta dissertação), porém, preferiu-se analisar de forma mais detalhada a disciplina de Introdução às Músicas do Mundo pela própria delimitação da dissertação (se buscou analisar somente uma disciplina com potenciais multiculturais por instituição) e pelo fato da disciplina de Introdução às Músicas do Mundo ser oferecida somente na UFRJ.

Tem-se, portanto, disciplinas criadas justamente para atender a demanda das questões concernentes às diferenças culturais. Em um primeiro vislumbre, até pela indicação oferecida pela ementa desta disciplina, parece que esta cai em um aspecto mais folclórico do multiculturalismo chamado de *world music* (CAMPBELL, 2002), caracterizado pelo empenho em mostrar diferentes musicalidades de vários locais do planeta, mas sem ser acompanhada por um enfoque crítico capaz de revelar e combater as fontes das desigualdades sociais e dos diversos tipos de preconceitos e discriminações (ALMEIDA, 2009). Porém, a fala do professor expressa que a disciplina também é acompanhada por tal enfoque crítico:

Felipe: Eu sou muito ligado à MPB [Música Popular Brasileira],[mas] eu falo muito pouco sobre ela, eu procuro enfatizar a música de outros continentes, músicas tradicionais sobretudo, de valores muito distintos dos nossos, valores musicais, valores simbólicos, religiosos, não religiosos, questões também semelhantes às vezes, mas enquadradas de modos distintos, por exemplo questões raciais que existem também no

continente asiático, continente africano, mas com características distintas das características que afetam essas discussões, sejam elas raciais, religiosas ou de preferência sexual, de gênero etc., aqui no Brasil. Então são disciplinas que já tem essas características, e como tudo isso se traduz de alguma maneira sobretudo no campo das sonoridades. Essas sonoridades não são nunca criadas sobre interesses meramente técnico-musicais, mas elas também são perpassadas por interesses sociais muito evidentes. Foi mais ou menos isso que me motivou na abertura dessas disciplinas.

Desse modo, o discurso do professor aponta que, em suas aulas, a discussão transcende do aspecto musical (por exemplo: tal etnia apresenta tal musicalidade), contemplando também o aspecto social (tal música de tal etnia tem tal função), o que também afeta as questões multiculturais (tal música de tal etnia tem tal função, porém esta é executada somente por homens, ou por certa classe). Nesse ponto, tem-se que aspectos não musicais (como gênero, raça, sexualidade, religiosidade etc.), influenciam também nos aspectos musicais; logo ambos são relacionáveis e precisam ser compreendidos em conjunto. Portanto, quando a disciplina se propõe a entender como tais aspectos não musicais se relacionam com a Música, tem-se um enfoque crítico do multiculturalismo, visto que este justamente visa entender como tais processos são socialmente construídos.

Dentro deste contexto de disciplinas que buscam intercalar questões musicais e sociais, o professor ainda apresenta uma terceira disciplina que contempla esse eixo:

Felipe: Tem outra disciplina bem interessante criada nesse mesmo espírito por mim na nova elaboração curricular chamada de Pulsares [risos], que tem um nome um pouco exotérico, pensando poeticamente na pulsação¹¹¹ como algo comum a todas as músicas. É uma espécie de oficina de composição e execução de um repertório durante um semestre a partir do que os alunos têm disponível como recursos, o que eles querem trazer como recursos para essa grande oficina. Eles compõem um repertório, às vezes com a minha participação ou não, mas eu sempre quero articular a criação e execução desse repertório com algo mais geral, por exemplo, ocupação do espaço público. Em 2012, quando se teve a Rio + 20¹¹², pensou-se em tentar compor um repertório que retrate isso aí e em

¹¹¹ Pulsação é um conceito rítmico, referente à distância temporal entre um referencial de unidades de tempo que regem tanto o andamento como a divisão (binária ou ternária) da Música. Análogo à pulsação cardíaca.

¹¹² Evento de caráter político e ambiental realizado em nível internacional com a presença dos principais líderes mundiais que tinha como objetivo verificar as mudanças ocorridas no modo como países trataram de questões como poluição, desmatamento, aquecimento global vinte anos após o primeiro evento que tinha o mesmo propósito.

geral a apresentação final em geral é feita em um espaço proposto pelos alunos, algo que também reflita em uma preocupação geral. Na Rio + 20, o palco foi o próprio aterro do flamengo, um grupo saiu tocando e cantando [sobre a questão].

A enunciação de tal disciplina se apresentou como uma surpresa, visto que ela não aparece no ementário do curso de Licenciatura em Música disponibilizado pela UFRJ (pelo menos, não com o nome de Pulsares). Como se trata de uma disciplina que busca articular a Música com temas sociais, pode-se afirmar que ela tem potencial para também tratar de temas relativos às diferenças culturais e sua conscientização, caso seja criado um projeto para isso, assim como aconteceu no caso da Rio + 20. Porém, o professor entrevistado não citou nenhum caso onde a disciplina dialogou com a questão das diferenças culturais.

Nota-se uma tendência de pensamento bastante diferente do apresentado por alguns(algumas) professores(as) do CBM-CEU, da UNIRIO e da UFRJ, que criticaram o uso da Música para fins não-estéticos. Nesse caso, as disciplinas de Introdução à Antropologia da Música, Introdução às Músicas do Mundo e Pulsares se diferenciam por justamente relacionar a Música com temas não musicais. Percebe-se isso quando o professor afirma que as questões sociais se traduzem de alguma maneira no campo das sonoridades e quando ele usa uma disciplina para, por meio da Música, refletir sobre questões complexas e acontecimentos recentes.

Portanto, tem-se disciplinas declaradamente de caráter interdisciplinar, tendo como objetivo explícito o trato de temas socialmente relevantes por meio da transversalidade e interdisciplinaridade. Tal fato fica claro na seguinte afirmação tecida pelo professor:

Felipe: Como é que podemos criar um canal de atualização que realmente funcione nas pautas da Educação Musical brasileira? Eu acho que é cada vez mais pela interdisciplinaridade. Os professores encontrem pautas como, por exemplo, as colocadas pelos conhecimentos de novas formas de afetividade, de gênero, raça, classe, e é mais do que é necessário chegar logo em uma discussão profunda sobre tudo isso, não se está fazendo essa discussão.

Desse modo, o professor destaca o contexto brasileiro marcado pela pluralidade e concebe que uma Educação Musical que venha atender a tal demanda necessita se relacionar com outras áreas do conhecimento, concatenando reflexões sobre afetividade, gênero, raça e classe.

Porém, o professor também pontua que no Brasil, isso não tem sido feito de maneira propícia. Ele faz tal declaração comparando a produção brasileira sobre Educação Musical e diferenças culturais com a produção do exterior.

Felipe: A Música tem como pano de fundo essa ideia de que a música acadêmica é derivada da música de concerto europeia, vai à China, aonde você quiser, isso é a origem de qualquer pensamento acadêmico, como se fosse uma verdade estabelecida. Então, todas as realidades de Educação Musical mundo afora estão debatendo essa questão, mas em outros lugares já existe uma literatura, você vai no Canadá então... Eu sou da área de Etnomusicologia e encontrei muito material sobre essa temática da justiça social, mas sobre Educação Musical, eu só encontrei em literatura estrangeira. Você vai na América Latina, isso está sendo debatido, vai no Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, isso está em pauta, mas no Brasil, raramente, raramente. (...) Eu acho que nos falta mais literatura crítica sobre essas questões que as pessoas julgam serem menores, [como] afetividade, gênero... gênero já nem tanto, vai ter uma coisa ou outra na Etnomusicologia, mas na Educação Musical eu não vejo tanto assim, poderia ter muito mais.

A presente dissertação tem chegado à mesma conclusão. Conforme discutido no capítulo III, a produção musical que discorre sobre multiculturalismo e diferenças culturais na Educação Musical e na formação de professores(as) de Música no Brasil é ínfima, não sendo suficiente para tratar das demandas da pós-modernidade. Tem se argumentado que isso se deve 1) ao conservadorismo da academia de Música; 2) à falta de diálogo acadêmico entre os(as) autores(as) que têm escrito sobre essa temática; 3) à falta de “especialistas no assunto”, ou seja, de pessoas que se dediquem academicamente a escrever sobre tal tema, visto que, frequentemente, o tema das diferenças culturais é abandonado pelos autores uma vez que se começa a dissertar sobre o mesmo.

O professor apresenta de forma não sistemática (ou seja, foi feita uma leitura sobre sua fala e chegou-se a tal conclusão) algumas pistas para se tentar mudar tal realidade e alguns entraves a serem superados. Primeiramente, ele fala sobre a possibilidade da mudança curricular, como se percebe nas seguintes falas.

Felipe: Eu te confesso que quando eu li o artigo de vocês [referindo-se ao artigo citado no início deste tópico, na parte introdutória desta entrevista] eu pensei: “onde é que estão esses alunos, eu acho que eles nunca

passaram por essas minhas disciplinas”. Essa aluna¹¹³ minha só está fazendo [a disciplina de] Introdução às Musicas do Mundo, Antropologia da Música e agora, no final da faculdade, justamente porque como no currículo dela ela pode fazer ou não ela, primeiro deu conta das obrigatórias, mas esse semestre ela decidiu fazer.

Felipe: Estamos no meio de uma discussão do que fazer com o currículo da Licenciatura [em Música]. Os alunos já fizeram um movimento para aumentar a proposta e fazer com que essas disciplinas ou virem obrigatórias ou virem disciplinas de escolha condicional, [ou seja, um grupo de disciplinas que tratam de certo tipo de conhecimento e] que você tem que retirar disciplinas desse pote. Eu acho que a Pulsares poderia ser mais explorada, poderia ser uma disciplina tronco da Licenciatura [em Música] hoje, de uma Licenciatura que contemple a diversidade, que não faz dos alunos uma caixa vazia onde você vai depositar um cheque, o tal de conhecimento bancário, mas que você faz um diálogo, e para isso você em que estar bem preparado, com conhecimentos de Antropologia, para você construir um terceiro comum, para nem você se converter, precisar fazer o quadrado de oito¹¹⁴, nem o aluno estar tocando Vivaldi, mas construir um terceiro caminho a partir desse encontro, a partir do diálogo, de uma negociação. Aí [com] todas essas questões, certamente, você abre oportunidade para discursos sobre raça, sobre gênero, sobre classe, etc.

No que se refere o primeiro ponto que discorre sobre possíveis mudanças curriculares, o professor aparentemente discorda do fato de disciplinas que têm potencial para tratar de questões relativas às diferenças culturais serem optativas, podendo ou não ser cursadas pelos(as) estudantes. Cita o exemplo de sua orientada, que somente está cursando Introdução às Músicas do Mundo e Antropologia da Música. Nessa perspectiva, poder-se-ia, na opinião do docente, criar um grupo de disciplinas correlatas ao tema no qual os(as) estudantes seriam obrigados(as) a cursar disciplinas desse “pote” para poderem se formar.

Aparentemente, o que o professor sugere é 1) a promoção da disciplina Pulsares para o nível de disciplina-tronco, assim como a disciplina de Processos de Musicalização funciona na UNIRIO; e 2) um desmembramento de algumas disciplinas para a criação de um novo grupo, visto que o currículo da UFRJ já opera sob esse sistema.

Além das disciplinas de caráter obrigatório, tem-se também disciplinas chamadas de “Atividades Acadêmicas Optativa” que são divididas em quatro grandes áreas: Musicologia,

¹¹³ Referindo-se a uma estudante que estava na sala junto com o entrevistado quando o entrevistador entrou, saindo logo em seguida. Vale ressaltar que o entrevistador a reconheceu como uma das estudantes que contribuiu com o preenchimento do questionário.

¹¹⁴ O professor se refere a um passo de funk, que fez muito sucesso no Rio de Janeiro em meados dos anos 2014,

Harmonia, Prática Instrumental e Prática Vocal. No caso, duas das disciplinas citadas e criadas pelo professor são oferecidas pelas Atividades Acadêmicas Optativas do eixo da Musicologia, que também oferece as seguintes disciplinas: História da Música (oferecida de I a IV), Folclore Nacional (I e II), Acústica e Biologia Aplicadas à Música (I e II) e História da Arte Integrada à Música.

Argumenta-se que, a ideia do professor pode ser frutífera. Possivelmente, exigir que todas as disciplinas tratem das questões multiculturais pode se constituir em uma utopia. Como o currículo da UFRJ já é, de certa forma, flexível, deixando boa parte da escolha das disciplinas por parte dos(as) estudantes, poderia haver uma criação de um novo eixo que buscasse atender a dinâmica das diferenças socioculturais e suas relações com a Música.

Notou-se que no eixo das optativas de escolha condicionada, se tem a disciplina de Músicas e Tradição Oral no Brasil e Música Brasileira, classificadas por este trabalho como detentora de potenciais multiculturais. Poder-se-ia unir tal disciplina com as outras disciplinas com potenciais multiculturais (Folclore Nacional Musical, Introdução à Antropologia da Música, Introdução às Músicas do Mundo e Pulsares) em um novo eixo, o que tornaria obrigatório o contato dos(as) estudantes com as discussões trazidas por estas disciplinas, evitando acontecer o que o professor constatou, que “a amostra [do artigo citado no começo deste subtópico] não está enviesada, [visto que] realmente a maioria do alunado da Escola de Música [da UFRJ] não tem menor ideia de que tudo isso [disciplinas e projetos de extensão que discutem as diferenças culturais] rola por aqui”.

A partir do ponto levantado pelo professor, de que muitos(as) alunos(as) desconhecem tais disciplinas, verificou-se novamente os questionários e teve-se que 50% da amostra afirmou ter cursado a disciplina de Introdução às Músicas do Mundo (sendo 80% destes com o professor Felipe) e 40% afirmou ter cursado a disciplina de Introdução à Antropologia da Música (nenhum deles com o professor Felipe).

Tais mudanças na estruturação curricular poderiam acarretar no que o professor chamou de terceiro comum, ou seja, em aulas construídas em conjunto pelos(as) docentes e discentes, proporcionando trocas e aprendizagem mútua para ambas as partes.

O professor também aponta para a dificuldade de se tratar do tema com os professores(as) que já trabalham nas escolas, visto que se faz necessário uma reeducação geral:

Felipe: E como fazer isso? Deve-se trabalhar desde os professores. Não tem como os quadros decentes que nós temos hoje fazer isso, [pois] é necessária uma conversão de valores muito grande. Claro que a ABEM [Associação Brasileira de Educação Musical] bem tem feito bastante em certo sentido, é fundamental, mas é preciso mais ainda e isso começa com os professores universitários. Às vezes e ouço: “ah, vamos requalificar os professores da rede”, mas quem vai fazer isso? É complicado, eu participei de uma experiência muito interessante no Rio Grande do Sul, no qual uma professora liderou um grupo de professores e alunos em um diálogo mais horizontal com mestres de tradição local no Rio Grande do Sul, e com escolas com convenio da SME [Secretaria Municipal de Educação] conseguiram o nível de participação de 600 professores de Música. Foi bem interessante, você vê um trabalho mais paulatino, e ouvindo mais os mestres locais, as mestres. Outras questões vão então entrar com força na puta da Educação Musical. Mas isso é um projeto de extensão, como a gente transforma isso na própria dinâmica das políticas públicas? É complexo, precisa realmente do apoio da ABEM, outras instancias, os próprios professores de Música tanto da rede estadual como municipal se mobilizem par isso, acho que isso está um tanto quanto estanque em minha visão. A Escola de Música [da UFRJ], por exemplo, não tem sequer um CA [Centro Acadêmico] funcionado, pra você ver que o nível de organização da área ainda é muito precário.

Aparentemente, o professor se mostra pessimista em relação a atual geração de professores(as) modificar o quadro da Educação Musical, que, segundo ele, negligencia o aspecto das diferenças culturais. Mostra-se pessimista também em relação à formação continuada desses(as) profissionais, visto que não haveria pessoas qualificadas para tal treinamento; todavia não ignora uma experiência que teve a oportunidade de conhecer no Rio Grande do Sul; mas, não obstante, também aponta que a atuação de tais projetos deveria se dar em nível macro, por meio de políticas públicas. Em outras palavras, o professor aparenta estar descontente com a situação do ensino de Música e da formação de professores(as) culturalmente sensibilizados e mostra-se desejoso por mudanças.

Aponta-se, primeiramente, a referência feita à importância da Associação Brasileira de Educação Musical no contexto da discussão da Educação Musical no Brasil e na sua potencialidade de discutir o tema da relação entre a Música e as diferenças culturais. O papel e a importância desta entidade na discussão dos caminhos da Educação Musical no Brasil já foi apontada pelo estudo de Sobreira (2012). Tal autora também salienta que tal instituição, por meio do seu veículo de divulgação de pesquisas científicas (a Revista da ABEM) corrobora na compreensão de que se faz necessário o ensino de músicas de outras culturas como uma oposição

ao modelo conservatorial de ensino (p. 171). Porém, como ressaltado no capítulo III desta dissertação, são poucos os artigos que tratam do tema, o que mostra que este não é uma das preocupações principais da entidade. Ou seja, se se tem realmente uma instituição cujo poder político é o suficiente para influenciar nas tomadas de decisão sobre os rumos da Educação Musical no Brasil e se esta não tem como uma das prioridades o ensino de Música voltado à pluralidade cultural, se tem um ponto negativo sob o ponto de vista do multiculturalismo.

Também se aponta o fato do professor ter citado projetos de extensão voltados à formação continuada de professores(as) de Música. O questionamento do professor (“quem vai fazer isso?”) é realmente uma incógnita no processo, mas ela não deve impedir que se visualize a formação continuada como uma opção ruim ou menos vantajosa. Tal tema tem sido tratado por algumas pesquisas razoavelmente recentes da área da Educação Musical (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FERNANDES, 2009; WAZLAWICK ET AL, 2013), mas em nenhuma delas o foco da formação continuada de professores era a sensibilização às diferenças culturais, o que parece apontar que existem poucos ou nenhum trabalho voltado para tal tema.

Em contrapartida, os trabalhos sobre formação continuada de professores(as) de outras disciplinas em uma perspectiva multicultural são recorrentes e apontam que tal caminho é uma alternativa para se tratar do tema, ou seja, para “reciclar” os(as) profissionais que “trabalham no chão da escola” (IVENICKI ET AL, 2015; CANEN; XAVIER, 2011, 2012; XAVIER, 2011). Fazem-se necessários, portanto, mais trabalhos que relacionem a formação continuada de professores(as) de Música com as questões estudadas pelo multiculturalismo.

O professor também aponta que o poder de organização dos(as) estudantes também poderia influenciar em mudanças no rumo da universidade, porém tal fato não está acontecendo. Ele aponta, em sua última fala, que a inexistência de um Centro Acadêmico na Escola de Música da UFRJ aponta para uma falta de organização da parte dos estudantes. Ele endossa tal questão, afirmando que:

Felipe: Os alunos têm papel protuberante. Eu estudei durante a Ditadura Militar, claro ela já estava debilitada e nos ganhámos muito espaço, mas é impressionante como nós conseguimos fazer em uma época com tantas restrições o que não se consegue fazer hoje, nós mudávamos disciplinas, tirávamos professores, colocávamos outros, tal. A gente conseguia canalizar a insatisfação em uma atuação que resultasse em alguma mudança, e hoje falta mais organização. Os alunos relacionam DCE com

ação partidária, [mas] pode vir a ser, porque não? Fala-se em escola sem partido, mas a escola tem que ter todos os partidos, é a maneira de você não deixar um preponderar sobre o outro.

Aparentemente, o professor questiona o fato dos(as) discentes terem apontado certo grau de descontentamento em relação ao currículo do curso, mas não ao ponto de se organizarem para modificar o mesmo. Ressalta-se o fato do professor afirmar que durante a Ditadura Militar, mesmo com tantas restrições, conseguiu mudanças impulsionadas pelos(as) discentes. Nessa perspectiva, os(as) discentes teriam papel de protagonismo em qualquer mudanças na universidade.

Porém, contraditoriamente, quando discursava sobre possíveis mudanças curriculares, o professor apontou que “[o]s alunos já fizeram um movimento para aumentar a proposta e fazer com que essas disciplinas ou virem obrigatórias ou virem disciplinas de escolha condicional”. Isso aponta que os(as) discentes da UFRJ têm algum poder de organização.

Para aprofundar a questão, seria necessário questionar os(as) discentes que se mostraram insatisfeitos sobre como ocorrem tal mobilização. Parte-se do fato de que a inexistência de CA's e DCE's dificulta, mas não impossibilita que os(as) discentes apresentem e reivindiquem suas causas. Caberiam novos estudos para tentar entender o caso e relacioná-lo com a presença ou ausência das questões multiculturais no currículo.

Outro aspecto apontado pelo professor é a questão da burocracia acadêmica que precisaria ser modificada, visto que ela, aparentemente, estimula o conservadorismo e, por vezes, impede modificações no pensamento educacional da universidade.

Felipe: E não há realmente, assim um pensamento [sobre os conteúdos ensinados] no departamento da universidade, que quase sempre se restringe à estrutura burocrática da universidade. E as reuniões do Departamento de Musicologia e Educação Musical da universidade sobre assuntos pedagógicos não podem ser misturadas em uma reunião de duas horas com questões administrativas, como promoção de docentes, viagens, processos de alunos sobre questões de equivalência. Esse espaço é cada vez menor e as discussões sobre conteúdos, isso tudo é muito atropelado. Nós fazemos esse tipo de discussão no corredor, privadamente, pois não temos esse tipo de discussão de forma sistemática.

Assim como professores(as) das outras instituições, o professor também concebe à burocracia universitária um papel relevante na questão dos conteúdos ensinados, porém, na fala do professor Felipe, tal burocracia se dá em um universo menor, não se envolvendo com questões de avaliação externa do Ministério da Educação ou de políticas públicas que precisam ser cumpridas, mas sim a questões internas que ocorrem dentro de um departamento de uma unidade da UFRJ.

Na opinião do professor, os temas prioritários eleitos para serem discutidos na reunião departamental se focam em questões estruturais da própria universidade, deixando pouco espaço para questões curriculares e, conseqüentemente, para se pensar em formas para que as diferenças culturais possam ser mais bem tratadas durante o curso.

Argumenta-se que a falta de discussões sobre temas curriculares nas reuniões de departamento aparentam expressar que a maioria do corpo docente de tal instituição se sente satisfeita com o currículo existente. No caso, poucas áreas da Escola de Música da UFRJ, principalmente a Etnomusicologia, tentam mudar o paradigma de que a UFRJ seria uma instituição deveras tradicional. Sobre tal tradicionalismo, o professor Felipe afirma que “[A Escola de Música da UFRJ] é a escola de Música mais conservadora do Brasil, que não é nenhuma “Brastemp”, mas pelo menos na Etnomusicologia nos temos tentado fazer a nossa parte, tanto na pesquisa quanto no ensino”.

Sobre a questão do ensino citada, o professor se refere às disciplinas por ele criadas e ministradas. No referente à questão da pesquisa, o professor cita um projeto de extensão que ele coordena em um complexo de favelas, região norte da cidade do Rio de Janeiro, cujo nome será omitido para dificultar a identificação do entrevistado. É interessante notar como, segundo o professor, o projeto vincula o ensino de Música a outras questões de alta relevância.

Felipe: Esse projeto que eu desenvolvo, que aí já é outra coisa, eu trabalho com moradores juntamente com alunos de graduação de outras áreas que moram na [nome do local omitido] e alunos do ensino médio desde 2003 e é um grupo de pesquisa que pesquisa como a Música interfere e é interferida por outras questões dentro a [nome do local omitido] e esse grupo mapeia essas situações, onde situações estão presentes, registram, fazem registros de áudio, vídeo, fazem entrevistas, interagem com os autores e depois divulgam tanto em fóruns locais como em fóruns acadêmicos, tem gerado produção internacional em revistas de

ponta, mas tem-se intervenções locais também, por exemplo organização de festivais com músicos locais contra criminalização da pobreza.

Tal projeto de extensão demonstra a possibilidade da universidade, mais propriamente os cursos de Música, influenciarem positivamente na sociedade também em questões não musicais, visto que foi citado a organização de festivais contra a criminalização da pobreza. Tem-se, portanto, um posicionamento muito diferente daquele defendido por professores que concebem que a Música deve se prender à questões estéticas.

Este projeto é bem conhecido e repercutido, e poderia também ser uma alternativa para conscientizar os licenciandos sobre as questões multiculturais, porém, segundo o professor, a burocracia acadêmica novamente impede o processo, pois segundo o professor “hoje alguns alunos pedem para estagiar nesse projeto, aí vem a coordenação da Licenciatura [em Música] que não esta acompanhando esse debate e diz: isso não é ensino de Música, você fazer pesquisa não é ensino de Música”. Entende-se o posicionamento de uma coordenação da Licenciatura em Música que assim conclua, mas uma decisão como esta impediria que mais estudantes possam ter contato com um projeto que estimula a valorização das diferenças culturais.

As recentes políticas públicas para a área da Educação também são citadas. Na visão do professor, tais legislações contemplam as questões multiculturais, mas não de forma abrangente. Mesmo assim, a formação de professores(as) não está contemplando a demanda trazida por estas novas legislações:

Felipe: Tenho uma orientação agora de uma pessoa que vai estudar o impacto das políticas públicas nas salas de aula de Música no Brasil. Todas essas políticas públicas que buscam impactar as aulas, elas falam justamente sobre isso [diferenças culturais], os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] eles falam de uma maneira mais velada, a diversidade e tal, você pode interpretar de diferentes maneiras, mas porque não falar também da discursão de afetividade, gênero? A obrigatoriedade de componente indígenas e afrodescendentes no currículo, como é que se vai cumprir isso sem ter mais Antropologia, sem ter mais um leque de abordagens mais amplo dentro da graduação?

Como já foi argumentado no capítulo IV desta dissertação, as legislações educacionais e políticas públicas que surgiram a fim de atender ao caráter democrático da Constituição de 1988 apresentam potenciais multiculturais, porém, elas se focam em determinadas áreas e contemplam

menos outras. Como o professor argumentou, existem menos políticas públicas, legislações educacionais e políticas curriculares que se ocupem de áreas como tolerância religiosa, faixa geracional¹¹⁵ etc. Mas, mesmo tais legislações sendo “incompletas”, o professor cobra um maior número de conteúdos voltados às discussões culturais para que a formação de professores(as) atenda efetivamente às essas questões.

A problemática de um(a) professor(a) sair da graduação sem ser sido sensibilizado culturalmente se estabelece nos possíveis problemas que tais profissionais enfrentaram na Educação Básica:

Felipe: Antropologia da Música, Introdução às Músicas do Mundo são turmas quase sempre cheias, não são obrigatórias, o aluno pode cursar a Licenciatura [em Música] e só ver Orff, processos de musicalizações, e eu acho isso muito complicado. Em primeiro lugar pelo tipo de alunado que está na rede pública, por mais hábil que seja o professor ou a professora nessas metodologias, que em geral que são de origem europeia, o aluno vê isso como imposição: “porque esse ou essa camarada está me impondo tudo isso?” Em geral reagem mal, estou falando disso a partir de estudos de experiências de alunas e alunos hoje no magistério nesse sentido, [que] no primeiro dia de aula levam uma bofetada, lecionando à noite. Como você vai fazer para que esses professores e professoras capazes de entender isso, capazes de dialogar no sentido de perceber essas diferenças, perceber outras necessidades, mediar essas discussões de outras maneiras, de uma maneira criativa, de uma maneira até mais motivadora? Hoje eu penso que estamos muito aquém de tudo isso. A literatura estrangeira de Educação Musical já trata desses temas com muito mais profusão e profundidade do que a nossa literatura em português.

Recorre-se novamente à Bourdieu (2014a, 2014b) para afirmar que a escola ao impor conhecimentos que se diferem exponencialmente daqueles vivenciados na vida extraescolar dos(s) estudantes, pode-se acarretar em estranhamentos, desmotivações e insucesso escolar. Aparentemente, o conservadorismo de muitas instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música pode acarretar tal fenômeno. Desse modo, formar profissionais que são mais do que meros reprodutores(as) de métodos de musicalização, mas também agentes sociais capazes de perceber as diferenças, as necessidades e vocações dos educandos da Educação Básica,

¹¹⁵ Destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica contempla tais temas, porém os currículos analisados por esta dissertação não levam em conta tal legislação, por estes terem sido cunhados anteriormente a sua promulgação.

proporcionando uma Educação Musical voltada para o perfil desses indivíduos, se constitui em um aspecto de grande importância que precisa ser levado em consideração.

Nesse contexto, seria necessária uma modificação geral do pensamento da formação de professores(as) de Música na UFRJ. Por fim, apesar de reconhecer avanços – como por exemplo, a recente valorização da Licenciatura em Música, o professor clama por mais:

Felipe: Nós encaminhamos várias gerações por esse caminho da formação de músicos de concerto [bacharéis em Música] e licenciandos [em Música] que se sentiam como cidadãos de segunda classe em cursos superiores. Muitos com excelência, vivência de música popular, mas sempre mantendo as amarras da legitimidade conferida por essas escolas, o curso de Licenciatura funcionando a reboque como curso de segunda classe. A partir de determinado momento a qualificação dos professores dos cursos de Licenciatura [em Música] começou a mudar e em tempos mais recentes as demandas dos cursos de licenciatura começaram a ser outras, mais qualificadas e mais adequadas à realidade brasileira, mas eu ainda acho que está em ritmo muito lento, eu acho que é um caminho muito longo.

8.4 Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo tratou de analisar as entrevistas feitas com docentes da UFRJ. Os professores José e Felipe, teceram discursos favoráveis à presença das questões multiculturais na formação de professores(as) de Música; já a professora Antonieta mostrou-se conservadora em muitos pontos.

O professor José, apesar de concordar que todas as Músicas têm espaço no ensino de Música, apresenta que certas musicalidades que já são produzidas sem necessidade de formação acadêmica deveriam não ser integradas ao currículo como músicas a serem estudadas e ensinadas de forma musical, a fim de se manter tais músicas libertas do engessamento curricular. Ele afirma também que a formação de professores(as) não deveria se focar em uma ou outra musicalidade, mas sim em formar egressos capazes de trabalhar com qualquer musicalidade que se apresentar nas aulas, e um possível caminho para isso seria por meio do arranjo e da composição.

A professora Antonieta se mostrou mais tradicional. Apesar de reconhecer a necessidade de se incluir os mais diversos tipos de estudantes nas aulas de Música, de manter tais estudantes motivados, e de entender que sua disciplina dialoga com todas as outras disciplinas da

Licenciatura em Música, ela também reproduziu muitos estereótipos que comumente são associados às músicas “populares” e midiáticas. Ela, por outro lado, mostrou-se deveras favorável ao ensino de Músicas folclóricas, cantigas de rodas e músicas elitizadas de tradição europeia, admitindo o ensino de músicas “populares” e midiáticas caso estas sejam usadas como escadas para se chegar a outras musicalidades mais “elevadas”.

Por fim, o professor Felipe apontou que existem disciplinas na instituição que foram criadas para justamente atender às demandas pós-modernas, conscientizando e tratando não somente de questões multiculturais, mas também de outros temas sociais relevantes. Porém, o professor lamenta que tais atitudes sejam impulsionadas somente pela área de Etnomusicologia de tal campus da universidade. É interessante ressaltar que o professor José, cujas falas apontaram para um posicionamento favorável ao ensino de Música que considere as questões culturais, também está inserido nesse contexto da Etnomusicologia. Já a professora Antonieta que apresentou um discurso mais conservador, não faz parte desse contexto. Também se tem que a análise documental, cujos resultados foram mostrados no capítulo IV desta dissertação, apontou que as disciplinas que têm potenciais multiculturais são aquelas que justamente são da alçada desta área da universidade.

Pôde-se concluir que o grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ se constitui como uma resistência a certo tradicionalismo e conservadorismo da instituição, porém as atividades de tal grupo se apresentam como disciplinas optativas ou atividades de extensão que podem ou não ser cursadas pelos licenciandos, tornando a sensibilização às questões multiculturais como algo de caráter eletivo.

Capítulo 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS: BALANÇO, ALGUMAS POSSIBILIDADES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

9.1 Balanço

O presente trabalho teve como objetivo analisar como as questões multiculturais (como gênero, raça, sexualidade, raça, etnia, religiosidade etc.) perpassam os cursos de Licenciatura em Música das três principais instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro que oferecem tal curso. Nesse contexto, os cursos do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ foram tomados como objetos de estudo.

A fim de se chegar a tal objetivo, foi utilizada a metodologia de triangulação de métodos, para se obter um resultado mais aprofundado e preciso sobre o assunto analisado. Portanto, foram realizadas análises documentais, aplicação de questionários e entrevistas.

A análise documental foi realizada em duas espécies de documentos diferentes. Primeiramente, foram contemplados documentos superiores, que tratam direta ou indiretamente da Educação no Brasil: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2006).

No que se refere à Constituição Federal em vigor, procurou-se argumentar que o papel de movimentos sociais que buscavam desconstruir a ideologia da democracia racial bem como questões econômicas de cunho neoliberal corroborou para que tal documento detenha caráter democrático e aberto à defesa de diferentes grupos identitários por questões históricas, são marginalizados e estereotipados.

Argumentou-se também que as leis e políticas curriculares decorrentes de tal Constituição acompanham o substrato democrático apresentado em tal documento, o que expressa que o caráter mais voltado às defesas de diferentes identidades na Constituição possibilitou também a feitura de políticas multiculturais.

Foi notado que Leis como a 9.394/96, 10.639/2003 e 11.645/2008 apresentam potenciais multiculturais, apontando para a valorização das diferenças culturais e à incorporação dos saberes

de diferentes identidades no cotidiano escolar; porém, tais recomendações são dadas sem muita recomendação de como isto seria feito no cotidiano escolar.

Já os PCN são mais diretos no assunto, por colocarem o tema a Pluralidade Cultural como um tema transversal e enumerarem diferentes objetivos que apontam para práticas multiculturalmente orientadas.

Porém, foi verificado que, em geral, legislações educacionais e políticas curriculares se focam em determinadas identidades, negligenciando muitas outras que também precisam de defesa e representação. O alvo principal de tais legislações é a identidade negra e isso se dá, aparentemente, por tal grupo deter maiores poderes políticos bem como capacidade de organização para clamar às instâncias superiores por seus direitos.

Para exemplificar a questão, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ensejada no contexto da Lei 10.639/2003, tratando, justamente, da temática negra. Apesar de a referida Lei ter sido posteriormente modificada pela Lei 11.645/2008, que também buscava atender a temática indígena, a DCN original não foi modificada, o que expressa desigualdades nas relações de poder entre tais raças no Brasil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2004a) não se focam em qualquer identidade, porém, contém citações ínfimas sobre assuntos de interesse do multiculturalismo.

O segundo grupo de documentos analisados foram Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música das instituições tomadas como objeto neste trabalho. De forma geral, pôde-se constatar que as questões multiculturais estão pouco presente em tais documentos, sendo que a principal questão tratada foram as diferenças musicais, porém nada é exposto sobre diferenças de gênero, religiosidade, faixa geracional, entre outros marcadores identitários.

De certa forma, a musicalidade “padrão” presente nos PPP’s dos cursos era a música elitizada de tradição europeia (música “erudita”), porém, quando se fugia a esta regra e se tinha musicalidades mais abrangentes, e pôde-se verificar diferentes focos em cada instituição: no CBM-CEU, teve-se um foco maior na cultura “popular” e na musicalidade africana e afro-brasileira; na UNIRIO, teve-se um foco maior em músicas “populares”; já na UFRJ, a abertura se dava por meio de músicas folclóricas, bem como de outras nacionalidades.

Vale ressaltar que os PPPs expressam um currículo prescrito, ou seja, não necessariamente o que está expresso nesses documentos ocorre realmente no cotidiano das instituições. Nessa perspectiva, houve também a necessidade de analisar os discursos de discentes e docentes dos cursos.

Os(as) discentes, formandos(as) com previsão de formatura para o segundo semestre de 2015 ou para o primeiro semestre de 2016 dos cursos de Licenciatura em Música das três instituições, foram ouvidos por meio de questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas.

Por meio de tal instrumento de coleta de dados, foi possível verificar que a maioria dos discentes que contribuiriam com o preenchimento do questionário são pessoas jovens, com pouca ou nenhuma experiência como docentes. Isso se dá porque duas das três instituições analisadas por este estudos são públicas e oferecem seus cursos em regime integral, o que diminui a possibilidade de discentes com trabalho fixo estudarem em tais instituições. O CBM-CEU, por oferecer seu curso em apenas um período do dia, apresentou uma quantidade maior de discentes mais velhos(as) ou que já lecionam na Educação Básica.

Porém, mesmo assim, foi possível perceber que a maioria das pessoas que contribuíram com o preenchimento de questionários alega pretender trabalhar como professores(as) de Música na Educação Básica, o que enfatiza a importância de suas contribuições com a pesquisa.

No geral, praticamente todos(as) os(as) discentes que colaboraram com o preenchimento do questionários afirmam ser relevante receberem conhecimentos que os(as) tornem capazes de lecionarem música em ambiente plurais, porém, a satisfação com a forma que os cursos tratam dessas questões se deu diferentemente em cada instituição.

Muitos(as) estudantes, principalmente no CBM-CEU, se mostraram bastante satisfeitos quanto à preparação que seus cursos lhes têm oferecido. Nessa instituição, 100% dos(as) discentes que colaboraram com a pesquisa afirmam que receberam uma formação suficientemente boa para tratar da questão das diferenças culturais na Educação Básica.

Argumenta-se que, possivelmente, isso se dê porque todas as disciplinas com potenciais multiculturais da matriz curricular do curso, como História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, Cultura Popular Brasileira e História da Música Popular Brasileira são oferecidas em regime obrigatório, o que faz com que todos os(as) discentes do curso recebam conteúdos com potenciais multiculturais.

Porém, uma amostragem significativa de discentes desta instituição também se mostraram insatisfeitos em relação a outras questões do curso, cobrando uma maior preparação para poderem lidar com as dificuldades impostas pela presença das diferenças culturais nas salas de aula da Educação Básica. Tais relatos se deram, principalmente, por meio da questão aberta ao final dos questionários.

Já na UFRJ, o nível de satisfação se mostrou menor (80%), porém, diversos escritos parecem apontar que, principalmente no que se refere à diversificação do repertório, a instituição, em alguns pontos, se fecha em uma musicalidade tipicamente europeia. Isso pode ser expresso em números, visto que UFRJ, 100% dos(as) discentes concordam com a afirmação de que receberam durante suas formações um repertório formado também por músicas europeias. Porém, esse número cai para 40% e 80% no que se refere à presença das musicalidades afro-brasileira e indígena, respectivamente.

Na UNIRIO, os números se mostraram semelhantes: 96,5% dos(as) discentes concordam que a musicalidade europeia estava presente em suas formações, mas tal percentual se reduz para 18,2% e 4,5%, no referente à concordância sobre a presença de musicalidades provenientes de culturas afro-brasileiras e indígenas.

Os discentes também, de forma geral, apontaram para um desprestígio da música “popular” na academia. Isso é afirmado com base nos dados de que 51,8% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 86,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes da UFRJ que colaboraram com a pesquisa afirmam que percebem uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” em suas instituições. Tal fato é visto como algo negativo, pois 57,1% dos(as) discentes do CBM-CEU, 66,5% dos(as) discentes e 70% dos(as) estudantes da UFRJ veem tal hierarquização como um fator que atrapalha as suas formações.

Um olhar amplo para a situação contradiz os altos percentuais de satisfação e permite conjecturar que a maioria dos(as) estudantes critica a forma que seus cursos estão os(as) preparando para atuarem em ambientes plurais como as escolas da Educação Básica, cobrando mais disciplinas voltadas para o tema e um repertório mais amplo. Porém, não se pode deixar de considerar a existência de estudantes que se sentem plenamente satisfeitos com suas formações e de outros(as) que gostariam de receber um ensino ainda mais voltado para musicalidades “eruditas”.

Já no concernente às questões que fogem, *a priori*, do musical, como discussões sobre gênero, raça, sexualidade, etnia, religiosidade, justiça social, entre outras, combate ao *bullying* etc., de forma geral, estiveram presentes na formação dos licenciandos, mas tais conteúdos se deram, na maioria dos casos, em disciplinas das Escolas ou Faculdades de Educação dos cursos, o que pode ser prejudicial, visto que tais disciplinas não discorrem sobre as especificidades do ensino de Música voltado para a multiculturalidade.

Fechando a triangulação de métodos, teve-se entrevistas realizadas com docentes das três instituições. No total, três docentes de cada instituição foram entrevistados: um(a) da disciplina de Didática da Música, um(a) da disciplina de Percepção Musical e um da disciplina classificada como detentora de potenciais multiculturais, sendo, nesse grupo, eleitos os docentes de História Cultura Afro-brasileira e Indígena (no CBM-CEU), História da Música Popular Brasileira (na UNIRIO) e Introdução às Músicas do Mundo (na UFRJ), totalizando 9 entrevistas.

No geral, os(as) docentes das três instituições se mostraram favoráveis à adoção de currículos multiculturais, que buscassem sensibilizar os(as) discentes sobre as diferenças culturais característica da Educação Básica e sobre as problemáticas acarretadas por esta. Porém, foi possível identificar características que, segundo os(as) docentes, possibilitam, limitam ou restringem a presença das questões multiculturais nos currículos e na formação de professores(as) de Música na cidade do Rio de Janeiro. No que se refere às questões que impulsionam ou embarreiram a presença e/ou o tratamento de questões como raça, etnia, sexualidade, gênero etc., tem-se:

Professor(a) formador(a) como exemplo a ser seguido: Alguns(algumas) professores(as) afirmaram que se eles(as) próprios(as) durante suas práticas docentes demonstrarem que respeitam as diferenças existentes em suas classes, demonstrando apreço às diferentes musicalidades pelas quais os(as) discentes se identificam, bem como às diferentes categorias identitárias que se encontram representadas no alunado, estar-se-ia exemplificando aos(as) professores(as) em formação a forma na qual eles(as) devem agir e suas (futuras) práticas docentes.

Argumenta-se que, obviamente, o(a) professor(a) não pode ensinar sobre algo e agir diferentemente, ou seja, não pode ensinar sobre respeito e não ser respeitador(a), ensinar sobre tolerância e ser intolerante; porém, argumenta-se que, possivelmente, a questão do exemplo agindo isoladamente pode não ser suficiente para conscientizar e sensibilizar sobre a importância

do apreço às diferenças e sobre as problemáticas de questões como racismos, preconceitos, discriminações, sexismos, intolerâncias religiosas, xenofobias, *bullyings* etc., e, nessa perspectiva, seria necessária a ministração de conteúdos que tratassem diretamente da questão.

Tal tipo de pensamento foi levantado pela professora Adriana (CBM-CEU), Carlos (UNIRIO) e José (UFRJ) de formas muito semelhantes, sendo que o diálogo foi considerado um aspecto deveras importante neste processo.

Religiosidade protestante: Tal aspecto foi também levantado, e se refere à dificuldade de se tratar de certos temas, como religiosidades de matriz africana, sexualidade, gênero etc., com discentes protestantes, que, em alguns casos, consideram algumas práticas que fogem da normatividade como pecados.

Tal questão foi apontada pela professora Adriana (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), Luiz (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ). Nessa perspectiva, as dificuldades de se trabalhar tais questões com tais estudantes foram superadas por meio da desmitificação das práticas musicais, ou seja, pela afirmação de que o curso não deseja “catequizar ninguém” e que “um ritmo é só um ritmo”, visto que não há nada de essencialmente sagrado ou profano em práticas culturais.

Hierarquias sociais reproduzidas pela academia: Foi argumentado que as hierarquizações que muitas vezes são verificadas na formação de professores(as) de Música são reproduções do que ocorre na sociedade. Ou seja, qualquer característica de racismo epistêmico, machismo ou intolerância presenciada nas faculdades de Música seriam reflexos do que ocorre na sociedade.

Este pensamento esteve presente nos discursos da professora Adriana (CBM-CEU), João (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) e colocam em dúvida sobre até qual ponto seria possível se estabelecer um curso de formação de professores(as) de Música multiculturalmente orientado em uma sociedade que não pratica justiça social. Pode-se pensar que a universidade pode colaborar para a mudança na sociedade e não esperar para que o inverso ocorra.

Contextualização dos métodos de musicalização: Sabendo que a maioria dos métodos de musicalização que tem espaço praticamente garantido nos currículos das Licenciaturas em Música foram criados por europeus ainda na primeira metade do século passado, foi argumentado sobre a importância de se contextualizar tais metodologias às demandas socioculturais das escolas de hoje. Tal necessidade estava presente maciçamente nos discursos da professora Adriana (CBM-CEU), e de forma um pouco indireta nas entrevistas dos professores Luiz (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ).

Manutenção de políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior: Políticas promulgadas durante os governos Lula e Dilma (como o REUNI e o PROUNI) foram elogiadas, por aumentarem o acesso e a democratização do ensino superior, possibilitando que pessoas de diferentes origens tenham possibilidade de estudar em uma instituição pública de ensino. A possível diminuição ou até a cessão de tais políticas que se estabeleceu com a mudança abrupta do governo em 2016 foi tratada como um receio por parte dos entrevistados, que gostariam que mais políticas com o mesmo efeito fossem criadas para garantir, entre outras coisas, que o quadro de professores(as) formadores(as) também fosse positivamente afetado. Nessa perspectiva, tais professores creem que tais políticas possuem caráter multicultural. Os professores que assim afirmaram foram Carlos (UNIRIO), José (UFRJ) e Felipe (UFRJ).

Pressões de âmbito superior: Tendo como plano de fundo as leis e políticas curriculares que, a partir da Constituição de 1988, apresentam caráter multicultural, tem-se em algumas entrevistas que na promulgação de tais legislações forçam as instituições a modificarem seus currículos como modo de atender tais leis. Nessa perspectiva, se encontram também as visitas de avaliadores do Ministério da Educação que cobram presencialmente que as universidades se adequem às leis. Apesar de já se ter discutido que tais leis não atendem a todas as identidades marginalizadas e estereotipadas, se constitui em um avanço a feita de tais leis e a pressão para que elas sejam cumpridas. Os(as) professores(as) que atribuíram pressões de âmbito superior para a reelaboração curricular foram a professora Ísis (CBM-CEU) e o professor João (UNIRIO).

Burocracia acadêmica: Alguns(algumas) docentes apontam que questões administrativas das próprias universidades impedem um atendimento mais focado para questões multiculturais. Foram citados vários exemplos, como a questão de disciplinas que possam tratar de questões multiculturais serem vistas como menos rentáveis pelas universidades privadas (Adriana, CBM-CEU), o fato das mudanças acadêmicas serem lentas e dependentes de aprovações do Ministério da Educação (Pedro, UNIRIO), e o fato das reuniões de departamento se focar em questões estruturais da universidade, deixando de lado questões curriculares (Felipe, UFRJ).

Crítica ao ensino conservatorial: Vários(as) docentes, como a Adriana (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), Luiz (CBM-CEU), Pedro (UNIRIO), José (UFRJ) e Felipe (UFRJ), bem como alguns discentes(as) discentes por meio dos questionários, apontaram para a existência de um caráter conservatorial nas Instituições de Ensino Superior. Nessa perspectiva, tiveram-se críticas

a um tipo de Educação Musical que valoriza músicas elitizadas de tradição europeia, a formações de músicos virtuosos e a exaltação da simbologia musical ocidental (partitura).

Multiculturalidade da instituição: É interessante notar que professores que não apontam para a existência de uma hierarquia entre música “popular” e “erudita” em suas instituições e que também creem que nelas existe uma valorização das diferenças, exemplificam tal fato por meio da afirmação de que em suas instituições existem pessoas de perfis variados. Em uma perspectiva como esta, a presença de diferentes pessoas em um mesmo local expressaria uma harmonia natural, porém, se tem argumentado que é justamente em locais plurais que existem choques de culturas, relações de poder e hierarquias culturais. Tal categoria foi identificada nos discursos dos professores João (UNIRIO) e Carlos (UNIRIO).

Música pela Música (objetivos estéticos): Também foi apontado pela professora Adriana (CBM-CEU) e João (UNIRIO) que a Música enquanto disciplina escolar, não deveria ter objetivos que fugissem do musical (como, por exemplo, a sensibilização às diferenças culturais) e argumenta-se que isso afeta diretamente a presença de questões multiculturais tanto na formação de professores(as) e na disciplina de Música quando oferecida na Educação Básica. Vale ressaltar que o professor Pedro (UNIRIO) se mostrou favorável à questão da Música ter como objetivo a sensibilização sobre as diferenças culturais a sala de aula; que a professora Ísis (CBM-CEU) afirmou discutir assuntos como gênero e sexualidade mesmo em uma disciplina estritamente musical como Percepção Musical; e que, 66% dos(as) alunos(as) do CBM-CEU, 86,4% dos(as) alunos(as) da UNIRIO e 80% dos(as) discentes da UFRJ não concordaram sobre a afirmação de que a Música deve-se prender às questões musicais e não se envolver em questões como *bullyings*, sexismos, racismos, intolerâncias etc.

Importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para tratar de questões multiculturais: A disciplina citada apareceu recorrentemente nos questionários como um tempo-espaço propício para se tratar de questões como *bullyings*, preconceitos e discriminações que podem ocorrer no “chão da escola”. A questão foi corroborada por professores(as) como Adriana (CBM-CEU) e João (UNIRIO), e de forma um pouco mais indireta pelo professor Felipe (UFRJ).

Influência direta das Escolas ou Faculdades de Educação: Da mesma forma, muitos(as) estudantes apontaram para o fato de que muitas das disciplinas que discorrem sobre conteúdos que podem sensibilizá-los sobre as questões multiculturais são oferecidas pelas Escolas ou Faculdades de Educação em disciplinas voltadas para a Educação geral e não nas Escolas de

Música, por meio de disciplinas voltadas para o ensino de Música. Tal fato também esteve maciçamente presente na entrevista do professor João (UNIRIO).

Compartimentalização, transversalidade e interdisciplinaridade: Diferentes “tratamentos curriculares” foram percebidos nos discursos docentes. A professora Antonieta (UFRJ) ao mesmo tempo em que apresentou traços de compartimentalização (“não vou entrar por aqui, pois é a matéria do meu colega”), também afirmou que sua disciplina “conversa” com todas as outras do currículo, o que aponta para uma perspectiva interdisciplinar. Argumenta-se que tais características da disciplina favorecem a possibilidade desta tratar de temas de interesse do multiculturalismo.

O discurso do professor João (UNIRIO) foi essencialmente voltado à compartimentalização, apontando várias vezes que existem disciplinas “certas” para se tratar de cada tema. Tal tipo de discussão foi verificado de forma mais sutil na entrevista do professor José (UFRJ).

Houve também professores(as) que argumentaram que suas disciplinas podem tratar, sem prejuízos, temas multiculturais, o que expressa que tais conteúdos seriam como temas transversais. Isso foi verificado nas entrevistas do professor Adriana (CBM-CEU), Luiz (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ). Interessante notar que a única instituição (CBM-CEU) na qual os(as) três professores(as) afirmaram que os temas multiculturais podem perpassar livremente em suas disciplinas foi também a instituição que apresentou o maior número de discente que sentem que foram bem preparados para lidar com as diferenças culturais.

Arranjo e Composição: Os professores João (UNIRIO) e José (UFRJ) apontaram que o arranjo e a composição podem ser possíveis caminhos poderão auxiliar os(as) professores(as) em formação para lidar com qualquer musicalidade que aparecer nas salas de aula da Educação Básica.

Gêneros musicais midiáticos como elemento musical ou objeto de pesquisa (?): Algumas entrevistas, como a entrevista da Adriana (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), Luiz (CBM-CEU), João (UNIRIO) e Pedro (UNIRIO), apontaram para a total possibilidade de se trabalhar com gêneros midiáticos, como o funk e o hip-hop, na formação de professores(as) por meio da exploração das suas características musicais.

Já os(as) professores(as) Carlos (UNIRIO) e José (UFRJ), por afirmarem que tais gêneros são bem representados na sociedade em geral, poderiam achar seu espaço na academia por meio

de pesquisas de cunho etnomusicológico. Ressalta-se que o professor Carlos (UNIRIO) afirmou que estes gêneros poderiam ser mais bem tratados por discentes que já tivessem experiências anteriores à faculdade e, em alguns dos questionários, formandos afirmaram que só se sentem capazes de lecionar com gêneros “populares” e midiáticos por terem experiências anteriores. É interessante também notar que os professores Luiz (CBM-CEU) e Pedro (UNIRIO) afirmam que ritmos midiáticos, como o funk, já são bem estudadas na academia, mas não no contexto da Educação Musical. Já a professora Antonieta (UFRJ), por sua vez, não concebe a possibilidade de tais ritmos adentrarem no espaço acadêmico.

Papel da extensão universitária: Embora haja poucos (talvez nenhum) trabalhos que relacionem extensão universitária com as questões multiculturais, teve-se que os professores Pedro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) apontarem tais espaços com propícios para se tratar do tema.

Papel dos(as) estudantes em possíveis mudanças da universidade: Teve-se também que os(as) discentes também são chamados para a responsabilidade de cobrar para que mudanças sejam realizadas na universidade. Nos questionários, muitos(as) discentes apontaram para insatisfações que estes tiveram em seus cursos, porém se questiona o quê tais agentes têm feito e quais esforços têm empreendido para modificar o que não os(as) agradam. Nessa perspectiva, o professor Pedro (UNIRIO) e o professor Felipe (UFRJ) apontaram que os(as) os professores(as) em formação também têm papel nessa história, seja recontando histórias contadas por ângulos eurocêntricos e/ou cobrando mudanças na universidade por meio de organizações discentes.

De forma mais sutil, teve-se também a necessidade da Educação levar em consideração questões de cunho emotivo e subjetivas (Ísis, CBM-CEU), ampliação do conceito de Música (Luiz, CBM-CEU), valorização das potências corporais (Luiz, CBM-CEU), cuidado ao perfil de um alunado com algumas deficiências em certos assuntos (Carlos, UNIRIO), valorizar mais as semelhanças do que as diferenças (Carlos, UNIRIO), a existência de um número maior de fontes históricas de músicas “eruditas” do que de músicas “populares” (Pedro, UNIRIO), formação de professores(as) aptos a trabalhar com qualquer musicalidade (José, UFRJ), uso de material didático com músicas de diversos países (Antonieta, UFRJ) e a pouca produção acadêmica sobre multiculturalismo e Educação Musical (Felipe, UFRJ).

Nessa perspectiva, aponta-se que tais categorias podem ser utilizadas como se entender melhor como se dá a formação de professores (as) de Música e como tais profissionais estão sendo formados para enfrentar os desafios da pós-modernidade.

Porém, destaca-se que questões identitárias como gênero, sexualidade, faixa geracional, identidade indígena e o combate ao bullying estiveram muito pouco presentes nos PPPs e nas narrativas discentes e nos discursos docentes, expressando que as questões multiculturais que mais transitam no cotidiano acadêmico de Música são a raça e o binarismo entre a musicalidade “erudita” e “popular”.

9.2 Algumas possibilidades

No intuito de também poder colaborar com a questão, apontado possíveis caminhos para que a formação de professores(as) de Música possa ser pensada em uma perspectiva multicultural, algumas reflexões foram pensadas como formas de se favorecer um ensino culturalmente direcionado.

9.2.1 Considerações sobre o ensino conservatorial¹¹⁶

Apesar de a cultura ser reconhecida nas ciências humanas e sociais como uma variável central na compreensão das sociedades (HALL, 2003) e apesar da legislação educacional brasileira apoiar as diferenças, um caráter¹¹⁷ conservatorial foi verificado nos três cursos analisados por esta pesquisa. Semelhantemente, a revisão bibliográfica feita por esta pesquisa também aponta que o ensino conservatorial ainda está presente em uma parte significativa dos cursos de Licenciatura em Música do Brasil (VIEIRA, 2000; JARDIM, 2008; ALMEIDA, 2009; PEREIRA, 2014).

Tal forma de Educação Musical é assim conhecida por ser o modelo de ensino historicamente utilizado em conservatórios¹¹⁸ e que também tem sido adotado como principal

¹¹⁶ Uma versão preliminar desse subtópico foi publicada na Revista Eventos Pedagógica em uma edição especial com artigos sobre formação de professores. Agradece-se aos revisores e às editoras pelas críticas e sugestões que tanto contribuíram para o artigo e, conseqüentemente, para a dissertação. Referência do artigo: SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. MÚSICA E DIVERSIDADE CULTURAL: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. *Revista Eventos Pedagógicos*. Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 943-962, jun./jul. 2016

¹¹⁷ Utiliza-se o termo “caráter conservatorial” pois não se pretende argumentar que os cursos, em suas totalidades sejam conservatoriais. Como foi explicitado no decorrer da dissertação, existem movimentos de resistência.

¹¹⁸ Segundo Vieira (2000), conservatórios eram, inicialmente, instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres na Itália do século XVI. Dentre as atividades desenvolvidas nestas instituições, se destacava a Música. Com o decorrer da História, a Música se tornou a única atividade desenvolvida nesta instituição e o modelo de ensino desta passou a nortear o ensino de Música elitizado.

forma de ensino em instituições de ensino de Música do mundo ocidental. Evidentemente, não é do intuito deste subtópico transmitir a equivocada ideia de que o ensino conservatorial está presente em todos os cursos de formação de professores de Música do Brasil, pois, obviamente, existem formas de resistência - tanto da parte de instituições como da parte específica de professores(as) que utilizam métodos diferenciados - mas não se pode negar que o ensino conservatorial está presente nas Licenciaturas em Música brasileiras, incluindo aquelas analisadas por este estudo. Nessa perspectiva, este subtópico busca refletir sobre esses casos de forma geral e não sobre os “casos de resistência”.

O ensino conservatorial se caracteriza por: 1) estar fortemente baseado nos pressupostos da modernidade, elegendo uma identidade musical como correta e, por conseguinte, subvalorizando outras; 2) segmentar a Música, hierarquizando-a em tendências “populares” e “eruditas”; 3) priorizar a partitura, que é a linguagem musical elitizada, vista por esse método de ensino como a única forma capaz de simbolizar músicas graficamente; 4) e também por ter como objetivo final o virtuosismo, ou seja, formar músicos e cantores capazes de interpretar peças de elevada complexidade – no padrão ocidental, obviamente (SANTOS, 2012, p. 238).

Vieira (2000) critica o uso do ensino conservatorial na contemporaneidade por este estar baseado em valores do passado, se opondo a tendências inovadoras em Música e Educação Musical e por ter fortes características tecnicistas, que visam apenas o domínio de técnicas e práticas.

Já as críticas de Santiago e Monti (2014) ao ensino conservatorial se concentram na área do multiculturalismo. Segundo os autores, tal modalidade de ensino de Música se opõe veementemente à Educação Musical multicultural por: 1) não levar em conta a cultura e a musicalidade do educando nas aulas ao desvalorizar a música popular e a música midiática, 2) hierarquizar as diferentes culturas que compõe as sociedades, ao afirmar que umas são superiores em erudição e estética do que outras, corroborando assim, para o surgimento de preconceitos musicais e estereótipos, que relacionam identidades musicais com comportamentos, qualidades e defeitos (por exemplo: todo funkeiro é inculto, mas quem ouve música barroca é inteligente e superior), 3) excluir do cotidiano escolar conhecimentos de grupos populares, principalmente, aqueles que são historicamente marginalizados e oprimidos, como negros e nordestinos⁸ e 4) por ter o poder de violentar simbolicamente os estudantes que pertencem à juventude atual, que, na grande maioria das vezes, se identifica com a música popular e midiática. Outros autores também

expressam críticas ao ensino conservatorial (ALMEIDA, 2009; GREIF, 2006, 2007; SANTOS, 2012; PENNA, 2012; PEREIRA, 2014). Mas, a despeito de todas essas críticas, Pereira (2014) afirma que uma parte significativa dos professores de Música está sendo formada por tal forma de ensino. Ele afirma que tal habitus conservatorial é prejudicial, pois:

[...] faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (p.95).

Dessa forma, tem-se o seguinte paradoxo: uma das principais formas de música que formam nossos professores(as) de Música para trabalhar com as diferenças é, geralmente, a música “erudita” - musicalidade valorizada pelo ensino conservatorial -, que faz parte de uma cultura elitizada e pouco acessada por boa parte da população. Mas, quais podem ser as consequências do uso hegemônico dessa musicalidade para a formação do professor de Música? O primeiro problema identificado é a possível transmissão do método de ensino do professor-formador para o professor em formação, ou seja, de o educando da Licenciatura em Música ensinar “conservatorialmente” porque assim o aprendeu durante sua formação. Gauthier et al. (1998) afirma que, por meio dos saberes formados pela tradição pedagógica, o(a) professor pode transmitir o conhecimento ao seu grupo da mesma forma que aprendeu quando era discente, ou seja, através das lembranças da sua escolarização.

A dissertação de Gemesio (2010) exemplifica bem esta questão: Tal autora analisou os saberes docentes de três professores de piano que são licenciados em Música e estavam no início da carreira docente (entre 1 e 3 anos de profissão) e concluiu que os seus saberes docentes provinham suas experiências como alunos de piano e de Música em geral, bem como de suas experiências profissionais. A autora supracitada, mesmo sem estar embasada no multiculturalismo, frisou a importância dos(as) professores(as) desenvolverem saberes relacionados com a música popular.

Argumenta-se, portanto, que as disciplinas que não buscam, a priori, “ensinar a ensinar” Música, mas sim aumentar a capacidade musical do licenciando em Música, apresentam muitas vezes a música clássica como foco. Mesmo que essas disciplinas não tenham como objetivo

principal ensinar conceitos didáticos para o licenciando em Música, afirma-se que tais disciplinas, por fazerem parte da formação do(a) professor(a), também influenciam o modo no qual ele(a) vai ministrar as suas aulas depois que obter seu diploma. Portanto, se a música clássica for hegemônica na sua formação, o licenciando em Música poderá reproduzir tal conduta durante a sua própria prática docente.

Pretende-se argumentar que não necessariamente o(a) professor(a) de Música que se formou por meio do ensino conservatorial vá usar somente a música “erudita” como repertório nas suas aulas, mas por não este não ter aprendido a trabalhar em ambientes plurais, existe a possibilidade de ele(a) não valorizar a cultura própria do seu alunado, podendo ser a consequência disto, a violência simbólica e o desinteresse pela matéria.

Sobre as disciplinas focadas no ensino de Música, ratifica-se a existência de professores(as) de diversos tipos e estilos, mas o foco do ensino de “como ensinar Música” é, na grande maioria das vezes, o de estudar a teoria dos renomados educadores musicais, tais como Dalcroze, Kodály, Suzuki, Painter, Orff, Schaffer, Sá Pereira, Villa-Lobos e Williams, que nos deixaram um legado de como ensinar Música, mas tais legados estão direcionados para o ensino de Música para outras culturas e/ou para outras épocas, utilizando para tal a música “erudita” ou a música folclórica. O(A) educador(a) musical que utilizar esses métodos, sem adaptá-los para os tempos e às musicalidades atuais, ignorará um ensino voltado para as diferenças culturais.

Também se salienta que se essas disciplinas ignorarem as diferentes formas de se ensinar Música, como se somente o ensino formal fosse capaz de fazê-lo – se assim o fosse, somente quem tem acesso ao ensino formal de Música poderia dizer que sabe Música -, poderão não estar contribuindo para uma Educação Musical multicultural.

Ora, existem diversas formas de se ensinar e aprender Música e cada cultura e grupo social concebe a sua própria forma. Queiroz (2004) aponta que, por exemplo, a musicalidade africana é perpetuada principalmente por meio da tradição oral e Annanias (2008) argumenta que nos terreiros de umbanda e candomblé – religiões professadas por uma parte significativa de educandos da cidade do Rio de Janeiro – a Música também é ensinada oralmente, mas as Licenciaturas em Música, quando seguem o modelo conservatorial, ensinam, na grande maioria das vezes, somente o modelo europeu de Educação Musical.

Já o segundo problema se refere à questão da acessibilidade associada à violência simbólica, que aflige também alguns educandos das Licenciaturas em Música do Rio de Janeiro.

Sabemos que, na realidade brasileira, consumir música “erudita” é dispendioso, bem como é dispendioso aprender tocar música “erudita”, assim como também o é aprender sobre música “erudita”. Nesse sentido, o nível econômico do indivíduo também está relacionado à formação da sua identidade musical. Sobre isso, Vieira (2000, p. 159) afirma que:

A correspondência entre as hierarquias no meio musical e no universo social é possível, porque a música erudita, tomada como paradigma oficial da prática musical e do ensino musical (o que significa dizer uma prática imposta como legítima e universal) faz parte dos bens que marcam a distinção das classes socialmente dominantes, que dão a medida das condições econômicas e culturais para a aquisição. As classes socialmente dominadas, desprovidas dessas condições, não podem, senão com exceções, alcançar a aquisição do saber erudito.

A citação acima expressa bem a relação entre capital econômico e capital cultural, mas não se assume concordância de que haja, nos tempos atuais de liquidez cultural da pós-modernidade, uma relação estreita e direta entre classe social e cultura; em outras palavras, não necessariamente uma pessoa que pertença às classes dominantes irá consumir música “erudita”, como o trecho citado pareceu afirmar, mas é notável a existência de uma relação de poder no meio acadêmico de Música, que tende a hierarquizar musicalidades, legitimando, em muitos casos, a música “erudita” como superior às outras.

Ora, admitindo-se o pressuposto de que um número significativo de brasileiros não tem acesso ou condições econômicas para consumir a música “erudita”, quando a maior parte das Instituições de Ensino Superior prioriza tal musicalidade, esta tende a atrair um “público alvo”, cujo perfil se identifica com esse tipo de música. Quanto aos indivíduos que desejam ser professores(as), mas não se identificam com a música “erudita” (muitos músicos que trabalham com música popular à noite, por exemplo, encontram na universidade uma forma de ascender social e economicamente) correm o risco de ser excluídos - ou seja, de serem eliminados do processo seletivo - ou sofrem violências simbólicas quando entram no ensino superior, pois a estes são impostas violentamente outra cultura, outro conhecimento.

Não é a intenção de esta dissertação criticar discriminadamente o ensino de música “erudita”, até porque o multiculturalismo não busca substituir uma hegemonia por outra (LAZZARIN, 2008). Pretende-se, ao contrário disto, afirmar que as Licenciaturas em Música e a disciplina de Música na Escola Básica podem prestar uma grande contribuição à Educação ao

tornar acessível um estilo musical que é acessado por poucos. A crítica, na verdade, está focada na colonização dos saberes e no epistemicídio da cultura popular (BOAVENTURA, 1995, 2010).

Em outras palavras, esta dissertação, embasado no multiculturalismo, defende que a música “erudita” esteja presente na formação do(a) professor(a) de Música e nas aulas de Música da Educação Básica, mas ao mesmo tempo afirma que esta não deve ser uma hegemonia. Deve-se salientar que tampouco se pretende taxar o ensino conservatorial como um vilão, pois com esta modalidade de ensino muitos intérpretes, compositores(as), regentes e professores(as) foram formados com excelência, mas pelo fato do ensino conservatorial dar mais valor aos códigos, procedimento de ensino e de prática musical da cultura eurocêntrica, as diferenças culturais, que é expressa também pelo uso da musicalidade de outros povos, conseqüentemente, acaba por ser desvalorizada e ameaçada.

Igualmente, nega-se também o determinismo de que o(a) professor(a) de Música que aprendeu a ser professor(a) numa instituição que ensina “conservatorialmente” vá, necessariamente, desvalorizar a musicalidade dos seus educandos, mas pelo tema “diferenças culturais” ser muito relevante, sugere-se que este seja uma das prioridades na formação de professores(as) e, para tal, o ensino conservatorial não é o melhor modelo para se ensinar a respeitar e admirar as diferenças culturais e, da mesma forma, se a música “erudita” for usada hegemonicamente, tampouco ajudará nesse propósito.

Nessa perspectiva, a formação de professores de Música poderá ser multicultural se diversas musicalidades que compõem a cultura brasileira e mundial, incluindo as “populares” e midiáticas (PENNA, 2012), estiverem presentes nas disciplinas que compõem o grupo dos conteúdos específicos, e se igualmente diversas formas de se “aprender e ensinar Música” forem transmitidas nas disciplinas de conteúdos teórico-práticos. Por meio de uma formação diversificada, o(a) futuro professor(a) de Música terá mais condições de atuar com as diferenças culturais.

Aponta-se que se se admitir o currículo escolar como uma seleção da cultura (WILLIAMS APUD CANEN; MOREIRA, 2001, p.19), nada impede de fazer um novo selecionamento baseado em perspectiva multicultural, crítica e inclusiva. Isso não significa que haveria uma mudança brusca na musicalidade das universidades – que passaria de “erudita” para “popular e midiática”-, mas sim também propor que nossos cursos de Música incluam novas musicalidades e novas formas de aprender e ensinar Música nas suas grades curriculares.

O multiculturalismo nas nossas salas de aula da Educação Básica, portanto, poderá nascer de uma nova postura das nossas faculdades no que se refere à formação de professores(as) de Música. Mas, evidentemente, esse “currículo multicultural” sugere uma nova seleção de conhecimentos e, conseqüentemente, uma nova hierarquização, visto que ao mesmo tempo em que novos conteúdos e novas musicalidades entrariam no currículo, outras – tão importantes quanto aquelas que foram incluídas - ficariam de fora. Sobre esse quesito, é importante salientar que uma inclusão plena só é possível em um Estado culturalmente homogêneo, onde todos estarão incluídos ou todos estarão excluídos.

Em um Estado heterogêneo, diversificado e multifacetado como o Brasil, a inclusão de um grupo significará também a exclusão de algum outro grupo, pois é impossível incluir todos ao mesmo tempo (SAWAIA, 2008), pelo fato de que o currículo escolar simplesmente não comporta conhecimentos e conteúdos oriundos de todos os grupos que formam a cultura brasileira. Nessa perspectiva, o multiculturalismo também pode ser visto como uma política que exclui ao incluir (SANTIAGO; IVENICKI, 2015).

Esse paradoxo que é criado pela dialética que se dá entre inclusão e exclusão e é deveras complexo, deixando no ar a seguinte indagação. “O que vamos fazer então?” Talvez o erro se dê porque se crê, muitas vezes, que o simples ato de “incluir” conteúdos no currículo solucionará todos os problemas. Porém, nesse sentido, argumenta-se que a inclusão deve ser seguida pelo hibridismo – ou seja, conjunto de práticas que busca evitar identidades congeladas por meio de trocas entre diferentes culturas que compõem uma sociedade (HICKLHUDSON, 2003; CANEN; XAVIER, 2011).

Nessa perspectiva, haverá maior diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos e visões de mundo, o que possibilitará em trocas positivas e aprendizagem mútua para todos. Sugere-se, portanto, que os(as) professores(as) possam “aprender a hibridizar”, ou seja, a conhecer as peculiaridades das diferenças de seu alunado e promover interações dentro de tal diferenças; e esse é um processo individual de cada professor(a), pois somente ele(a) tem o conhecimento de como tais diferenças perpassam as suas aulas e a formação inicial não pode dar conta de todas essas situações de forma particular. Mas, se o(a) professor(a) puder aprender a trabalhar com o que tem e não com o que espera ter, e aprender a hibridizar e não somente incluir, talvez seja possível verificar a existência de uma efetiva Educação Musical multicultural e inclusiva.

9.2.2 A “hierarquização do sub-hierarquizado”

Percebeu-se que a tensão existente entre musicalidades “eruditas” e “populares” apareceu recorrentemente tanto nos PPPs, quanto nos questionários e nas entrevistas. Apesar da música “erudita” ter seu espaço consolidado nas faculdades de Música, seria um equívoco cabal dizer que a música “popular” também não tem ganhado espaço nos currículos.

Tal preocupação das três instituições em incluir conhecimentos provenientes da música “popular” nas Licenciaturas em Música, sob o ponto de vista de uma análise multicultural, é positiva, pois se pode dizer que, dentro da academia de Música, a música “popular” é, muitas vezes, um tipo de conhecimento estereotipado e evitado (MARQUES, 2009).

Porém, surgem questões: O que é, exatamente, música “popular”? Seria toda música que não é “clássica”, “erudita”? Essas indagações são importantes, pois não necessariamente tudo aquilo que é convencionado como “popular” nos PPPs e nos discursos discentes e docentes abrange a totalidade de manifestações musicais “populares” existentes, ou seja, parece existir uma “seleção do popular”.

A primeira observação é feita tendo como base as musicalidades citadas nos próprios PPPs, questionários e entrevistas das Licenciaturas analisadas ou das práticas de extensão das universidades. O PPP da UNIRIO, por exemplo, cita gêneros como samba, choro e bossa-nova e tal universidade mantém uma orquestra de Música Popular, uma escola e choro e um curso de Bacharelado em MPB. A UFRJ mantém um projeto de extensão dedicado à prática de Jazz (chamado de UFRJazz) e conta com professores de instrumentos tipicamente populares, como bandolim e cavaquinho. O CBM-CEU, por ter como patronos músicos do movimento nacionalista da primeira metade do século passado, agrega em seu currículo musicalidades tipicamente nacionais, e oferece cursos de bacharelado voltados para a música “popular”, como bacharelado em guitarra, contrabaixo elétrico e piano popular.

Porém, se argumenta que musicalidades como choro, *jazz* e bossa-nova não são acessíveis à boa parte da população, logo, não podem ser classificadas, *a priori*, como populares. A pesquisa de Migon (2015) que, entre outros aspectos, analisou o gosto musical de crianças do 5º ano de

uma escola pública do Rio de Janeiro e encontrou que os gêneros preferidos por elas são, respectivamente, o *funk*, o sertanejo e *pop*.

Em suma, nessa eleição de gêneros populares “merecedores” de entrar no repertório das universidades, ficam de fora outros gêneros “populares” tais como o *funk*, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo etc. Têm-se, assim, músicas “populares” valorizadas e subvalorizadas, o que demonstra que a hierarquização musical não é um fenômeno isolado (ou seja, nega-se que a única hierarquização existente na música se dá entre vertentes “eruditas” e “populares”), mas que também ocorre em diferentes tipos de universos musicais.

O que parece ocorrer, portanto, é uma *hierarquização do sub-hierarquizado*, ou seja, geralmente, gêneros elitizados de tradição europeia têm sido classificados como superiores em relação a gêneros “populares” ou regionais; porém, dentre os gêneros musicais postulados como “não eruditos”, ocorre uma nova hierarquização que seleciona gêneros superiores dentro de um universo “popular” (como o samba, a bossa-nova, o *blues*, o *jazz*, choro, entre outros) e rejeita outras manifestações “populares” postuladas como inferiores (como o *funk*, o *soul*, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo, o pagode entre outras).

Em suma, se aponta que, no que se refere aos debates trazidos pelo multiculturalismo na Educação Musical, a problemática por detrás dessa seleção se dá na medida em que esta parece deixar de fora justamente os gêneros musicais preferidos pelos estudantes da Educação Básica. Dessa forma, o(a) professor(a) em formação poderá se sentir menos preparado para trabalhar com esses gêneros nas salas de aula, o que, por conseguinte, poderá influenciar questões importantes no processo de aprendizagem, como motivação e autorrepresentação do alunado.

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu, por meio do conceito de capital cultural, aponta que o processo de ensinoaprendizagem se torna mais satisfatório e eficaz quando se utiliza conteúdos que já fazem parte da vivência extraescolar dos educandos (BOURDIEU, 2008). Da mesma forma, Paulo Freire sugeria que os professores partissem da realidade de vida de seus educandos (FREIRE, 2008).

Nessa perspectiva, Maura Penna (2012) aponta que músicas populares e midiáticas devem ser valorizadas e utilizadas nas aulas de Música. A autora afirma que

Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. (...) No entanto (...) é recorrente a visão da “música ‘da mídia’ como

elemento estranho ao professor [de música], algo que perturba, que está fora do seu trabalho”
[...] criar uma polarização entre ela [a indústria cultural] e uma arte dita “verdadeira” ou “superior” é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística (PENNA, 2012, p.91).

Baseado nestes fatos e partindo do pressuposto de que a maioria dos estudantes das Escolas Básicas preferem gêneros “populares” a gêneros “eruditos”, o fato de os(as) estudantes das Licenciaturas em Música não estarem tendo muito contato com a musicalidade vivenciada pelos estudantes da Educação Básica durante sua formação, não favorece para que eles possam também trabalhar com tal musicalidade nas salas de aula, o que poderia corroborar, pelo menos em uma etapa inicial, com a motivação do alunado.

Ou seja, de forma direta e objetiva, se sugere que a formação de professores(as) de Música também aborde musicalidades tais como o funk, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo, o *pop*, o *reggae* e outras musicalidades que fazem parte da vivência dos educandos que não têm tido espaço no meio acadêmico. Isso significa não somente ensinar aos licenciandos sobre tais musicalidades, mas também levantar reflexões de como usá-las no ambiente escolar.

Porém, não se pode negar que a abertura do currículo das Licenciaturas em Música aqui tratadas para a música “popular”, mesmo em um nível elitizado, já é um passo favorável e valiosíssimo para a formação de professores(as) de Música.

9.2.3 Ancoragem social dos conteúdos como base de uma Educação Musical contemporânea¹¹⁹

Tem-se também que, nessa perspectiva, pensar em multiculturalismo na Educação Musical é também refletir sobre várias questões, como, por exemplo: Qual repertório é usado nas aulas de Música? Tal repertório se fecha em uma musicalidade elitista ou será que diversas musicalidades estão presentes em nossas aulas? O gosto musical dos educandos é levado em conta na seleção

¹¹⁹ Versão revisada e ampliada de comunicação oral apresentada no II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II, realizado em novembro de 2015. Posteriormente, tal versão foi ampliada e publicada no periódico Educação Básica Revista. Agradece-se às críticas e sugestões feitas pelas pessoas que assistiram a apresentação, bem como a revisão e sugestões feitas pelos avaliadores, que tanto enriqueceram este artigo e, conseqüentemente, esta dissertação. Segue a referência completa: SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: Possíveis bases para uma Educação musical contemporânea. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.2, n.1, 2016

das músicas ou este quesito não é levado em consideração? Músicas de grupos culturais estereotipados, como negros e nordestinos, tem espaço no repertório?

Partindo do princípio de que o repertório é um dos itens que integram o currículo da disciplina de Música, e de que um currículo multicultural busca trazer para o cotidiano escolar a cultura de grupos historicamente excluídos e estereotipados, tem-se que repensar o repertório de forma tal que quaisquer hegemonias sejam evitadas para que diversas musicalidades, sobretudo aquelas que fazem parte da vivência cotidiana do educando, se façam presentes nas aulas de Música. Nessa perspectiva, é importante que esse repertório seja constituído também de músicas “populares” e midiáticas, e não somente de músicas “eruditas” e folclóricas – como usualmente acontece.

Porém, uma Educação Musical multicultural não se dá somente com a inserção de diferentes musicalidades nos repertórios das aulas de Música, visto que as demandas trazidas pela pós-modernidade não poderão ser contempladas somente com essa ação.

Além do mais, Penna (2012) nos adverte que um dos riscos do multiculturalismo é o folclorismo, que se dá quando o ensino sobre outras culturas ocorre de forma superficial, sob a lente da exotividade, sem um aprofundamento crítico sobre a situação de tais culturas estudadas.

Pode-se relacionar o problema do folclorismo com a simples inserção de músicas provenientes de várias culturas no repertório das aulas sem nenhum aprofundamento crítico. Vale ressaltar que tal falta de criticidade é prejudicial, pois apenas reflexões críticas poderão formar educandos conscientes, críticos, éticos e capazes de viver harmoniosamente em diversidade. Nessa perspectiva, uma Educação Musical multicultural deveria, além de refletir sobre o repertório, pensar em tratar as questões culturais de forma crítica, buscando evitar preconceitos e discriminações diversas.

Porém, é inegável que as aulas de Música têm como objetivo principal o fazer musical. Como então pode ser concebida uma aula de Música baseada na perspectiva multicultural que trate criticamente das questões culturais sem fugir da prática musical?

Essa pergunta poderia ser respondida de diversas formas, a partir de diferentes reflexões. A fim de contribuir com a discussão, esse texto apresentará o conceito de ancoragem social dos discursos como uma possível proposta para questão levantada.

O multiculturalismo tem sido alvo de críticas que o acusam de diminuir a qualidade da Educação por não se focar nos conteúdos escolares para tratar de questões sociais (GOSH,

2012). Porém, estratégias podem ser usadas para que se possa concatenar o conhecimento escolar com temas de relevância social. A ancoragem social dos conteúdos, assim como descrita por Grant e Wieczorek (2000) e mais recentemente por Canen e Oliveira (2002) e pode ser utilizada para esse fim.

Esse conceito pode ser definido como uma estratégia que busca utilizar os conceitos escolares de diversas disciplinas para abordar assuntos sociais. Um professor de Matemática, por exemplo, poderia ao ensinar conceitos de Estatística, apresentar gráficos reais e atuais da situação de escolarização de afrodescendentes no Brasil e compará-los com gráficos que mostram a situação da escolarização de pessoas brancas. Comparando os dois gráficos, indubitavelmente, ter-se-ia que os negros, de forma geral, apresentam tempo de escolarização inferior aos dos brancos, e, a partir desses dados, o professor poderia levantar reflexões sobre o assunto.

A disciplina de Música tem grande potencial para tratar de questões de cunho social. Isso não significaria “usar a Música para outro fim” e sim “chegar a outro fim a partir da proposta musical”.

Pensar em ancorar os conteúdos de Música com temas de interesse do multiculturalismo exige grande criatividade do(a) professor(a), bem como uma grande pesquisa por repertório e um exaustivo estudo sobre os temas que seriam ancorados, mas tal ancoragem não é algo impossível de ser feito. Para incentivar os(a) leitores(a) em pensar em ancoragens que sejam pertinentes às suas práticas profissionais e às particularidades de suas turmas, apresenta-se três exemplos de ancoragens que podem ser usadas para tratar de diversos fins:

Hierarquização cultural

O(A) professor(a) pode trazer para a sala de aula duas músicas diferentes, sendo uma elitizada e outra não, para apreciação da turma, que poderiam ser uma música barroca e um funk, e perguntar para turma qual música é “boa”. Espera-se que a turma se divida na escolha e depois o(a) professor(a) deverá afirmar que nenhuma música essencialmente é boa ou ruim¹²⁰. Esta é

¹²⁰ Essa é uma afirmação que se baseia no conceito sociológico de relativismo cultural, ou seja, de que nenhuma cultura ou manifestação cultural pode ser considerada melhor ou pior do que outra, visto que a cultura também é uma construção histórica e depende do contexto no qual está inserida ou que foi criada (LAKARTOS; MARCONI, 2010). Partindo do ponto que a música também é uma manifestação cultural, não se pode dizer, *a priori*, que certa manifestação é essencialmente boa ou má sem levar em conta os fatores históricos que constroem a percepção humana sobre o que é bom ou ruim

uma possível ponte para explicar como os juízos de valores impostos socialmente geram preconceitos e estereótipos, inclusive em gêneros musicais.

A questão da mulher na sociedade

Articulando a história da Música, o(a) professor(a) poderia pedir que sua classe cite nome de compositores famosos de diferentes períodos históricos, por exemplo, o Renascimento, o Barroco e o Classicismo (obviamente, tais assuntos já deveriam ter sido ensinados). Espera-se que a turma cite apenas nomes de compositores do sexo masculino¹²¹. Após isso, o(a) professor(a) pode perguntar por que nenhuma mulher foi citada e, a partir disso, levantar reflexões sobre o fato da história ocidental ser contada em uma perspectiva masculinizada.

Música, identidade negra e marginalização

O(A) professor(a) poderia utilizar ritmos de origem negra para ensinar alguns conceitos. Com o rap, por exemplo, pode-se apresentar o conceito de ostinatos, e com a batida do funk, podemos ensinar síncopes. O(A) professor(a) pode, a partir desse daí, perguntar se as características que geralmente são ligadas às essas musicalidades (agressividade, violência, promiscuidade, “suburbanidade”) estão também ligadas aos estereótipos dados aos negros e discutir porque isso se dá em nossa sociedade.

Esses são apenas alguns exemplos de como concatenar a Música com questões sociais. O(A) professor(a) que decidir trabalhar desta forma, não precisará usar esta estratégia em todas as aulas, mas, indubitavelmente, existe espaço para abordar as questões de interesse do multiculturalismo nas aulas de Música e a Educação Musical multicultural. Esta se constitui em uma alternativa para o ensino de Música na contemporaneidade e sua prática pode contribuir para formar cidadãos mais críticos, respeitosos e que saibam viver em sociedade.

9. 3 Sugestões para futuros trabalhos

Não se argumenta que as possíveis contribuições listadas no tópico anterior esgotem o tema e resolvam todos os problemas existentes na formação de professores(as) de Música sob uma

¹²¹ Essa ancoragem foi realizada durante o II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II com professores(as) e alunos(as) de Música e, faticamente, somente nomes de compositores do sexo masculino foram citados

ótica multicultural. Sem dúvida, ainda muito é necessário para ser feito e refletido e, portanto, algumas sugestões para futuros trabalhos também serão listadas a seguir.

A princípio, qualquer trabalho que busque entender a Educação Musical ou a formação de professores(as) de Música sob o referencial do multiculturalismo ou de uma das suas áreas de interesse (raça, gênero, sexualidade etc.) é muito bem-vindo, visto que foi apontado na dissertação que a Educação Musical brasileira ainda não trata dessas questões de maneira propícia. Faz-se, portanto, muito importante a feitura de trabalhos que busquem entender questões como gênero, raça, etnia, sexualidade, religiosidade, faixa geracional e outros aspectos identitários na Educação Musical como um todo e mais particularmente na formação de professores(as) de Música.

Como pesquisas que podem ser dar a partir do universo contemplado por esta dissertação, se sugere, primeiramente, uma análise mais profunda em disciplinas ligadas à Etnomusicologia, visto que elas se apresentaram como espaços curriculares com enorme possibilidade de tratar questões decorrentes da dinâmica cultural. Também seriam interessantes outras pesquisas que contemplassem, sob o olhar teórico do multiculturalismo, outras disciplinas estritamente musicais da formação de professores(as), como Análise Musical ou História da Música Ocidental.

Poder-se-ia também utilizar a metodologia de observação de aulas para entender ainda mais profundamente quais são os repertórios utilizados e qual é o tratamento dado às diferenças, a fim de se comparar o “dito” e o “feito” (currículo prescrito e currículo em ação).

Também seria importante entender como o perfil político e cultural dos(as) professores(as) formadores(as) interfere no modo no qual as questões multiculturais perpassam o currículo das Licenciaturas em Música da cidade do Rio de Janeiro, pois pode-se conjecturar de que não se adiantaria trabalhar temas de interesse do multiculturalismo como conteúdos obrigatórios ou temas transversais caso tais professores(as) tenham posições político e filosóficas que impeçam tal ação.

Tendo em vista que no meio da feitura da dissertação uma nova DCN que busca orientar a formação de professores(as) para a Educação Básica foi sancionada e esta tende a modificar os currículos das instituições estudadas, seria deveras interessante se uma nova pesquisa fosse realizada futuramente com formandos(as) das três instituições a fim de se comparar o grau de sensibilização cultural e de satisfação quanto à formação para lidar com diferenças culturais de professores(as) formados no regime de diretrizes (e currículos) diferentes.

Também, seriam bem-vindos estudos que buscassem entender de forma mais concreta e focada como as Licenciaturas em Música têm influenciado na prática docente, no que se refere ao trato das questões multiculturais. Isto poderia ser feito analisando a prática de professores(as) recém-formados, visto que, possivelmente, estes têm nas licenciaturas a única fonte de saberes docentes que usam para driblar os desafios que se impõem nas salas de aula, pois no tempo do término da formação, estes profissionais dificilmente teriam passado por “reciclagens”, como a feitura de novos cursos ou formações continuadas.

Não se pode, contudo, ignorar a visão de discentes da Educação Básica, visto que serão a eles e elas a quem as Licenciaturas em Música e os(as) professores(as) da Educação Básica impulsionam seus esforços. Caberia, portanto, também ouvir suas vozes, a fim de sabermos de qual forma tais agentes sociais concebem como os temas tratados pelo multiculturalismo aparecem nas aulas de Música e como os(as) discentes convivem com a Música na escola e fora dela.

Em um vislumbre mais distante, seria igualmente interessante comparar a formação do professor(a) brasileiro(a) com a formação oferecida em outros países, principalmente por países que se declaram como multiculturais em suas constituições, como o Canadá, a Austrália e a Finlândia. Acredita-se que tais comparações poderão ser benéficas, pois entender e contextualizar práticas positivas poderia colaborar para o desenvolvimento da Educação Musical dos países estudados.

9.4 Palavras Finais...

Após esta exaustiva caminhada, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com o entendimento da dinâmica da formação de professores(as) de Música na cidade do Rio de Janeiro, não só por meio do levantamento de dados e discussões sobre estes, mas também por meio da criação de conceitos teóricos e de trabalhos acadêmicos que poderão contribuir teoricamente com novos trabalhos ou diretamente com a prática docente de professores(as) da Educação Básica.

Espera-se também que esta dissertação possa também levantar discussões – sejam estas em tom de aceite ou críticas aos tópicos aqui levantados - em ambientes acadêmicos, para que a formação de professores(as) de Música possa, a cada vez, estar mais interligada com as realidades das salas de aula. Argumenta-se que tal diálogo acadêmico é muito importante para a

consolidação de conhecimentos científicos estruturados, bem fundamentados, feitos com rigor e qualidade.

Por fim, deseja-se que todas as aulas de Música, não só do Rio de Janeiro, do Brasil, mas de todo o mundo, possam ser locais nos quais o aprendizado se dê de forma alegre e respeitadora, a fim de que o alunado possa se sentir representado e incluído, sem quaisquer tipos de prejuízos, auxiliando assim na formação de cidadãos(cidadãs) que contribuam para a construção de um mundo mais saudável, mais sensível, mais feliz, mais humano, mais democrático...melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In. AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In. XVI Congresso da ANPPOM, 2006, UnB. Anais... Brasília, ANPPOM, 2006a. p. 99-103

_____. Diversidade cultural e formação de professores: um estudo com licenciandos. In. XVII CONGRESSO DA ANPPOM, 2007, UNESP. *Anais...* São Paulo, EDITORA UNESP, 2007. p. 1 -10

_____. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2009. 225 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. A formação inicial de professores de música no século 21: a diversidade vista por licenciandos. In. XX Congresso da ANPPOM, 2010, UDESC. *Anais...* Florianópolis, Editora UDESC, 2010a. p. 289-293.

_____. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 24, p. 45 - 53, 2010b.

_____. Formação de professores de Música para uma sociedade multicultural. In In: XV Encontro Anual da ABEM, 2006, João Pessoa, 2006, UFPB. *Anais...* João Pessoa, 2006b.

_____. A dimensão formativa das políticas públicas em educação musical: a diversidade vista por licenciandos. In.: XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia - GO, UFG, 2010. *Anais...*Goiânia, 2010c.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. *Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

AMARAL, Maria Luiza Feres; COSTA, Marcus Oliveira; VIEIRA, Emerson Quinis. Percepção rítmica a partir do ritmo do funk: um olhar no contexto social, histórico, musical e multicultural em uma experiência do estágio supervisionado. In.: XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia - GO, UFG, 2010. *Anais...*Goiânia, 2010.

ANDRADE, Marcelo. Educar para/na tolerância: os desafios da ética de mínimos. *Atualidade Teológica (PUC-RJ)*, v. 2, p. 1-9, 2014.

_____.; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: A pesquisa em Educação como superação de silenciamentos. In.: ANDRADE, Marcelo (org.) *Diferenças silenciadas: Pesquisa em Educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

ANDRADE, V. Notas para um estudo sobre compositoras da música popular brasileira - século XIX. *Revista Travessia*, Universidade Federal de Santa Catarina, nº 23, 1991.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo me Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

AROSTÉGUI, José Luis. Por um currículo contrahegemônico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19 – nº 25, pgs. 19-29, jan-jun 2011.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, nº 5 - Setembro de 2000

_____. Música Popular em um Conservatório Mineiro. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 59-68, 2001.

_____. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. n. 13, p. 17-28, 2005

_____. *Processos Cognitivos e Estilos Musicais: fundamentos para uma Educacao Musical Intercultural*. 1991. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

_____. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, 2002. p. 18-29

BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira; DA SILVA, Laionel Vieira. Cotas para ingresso ao ensino superior como meio de efetivação do direito à educação para os/as transexuais e travestis. *Revista Constituição e Garantia de Direitos*, v. 8, n. 2, 2016.

BARROS, Daniele Cruz; CANTARELLI, Juliana. A transmissão musical na tradição popular pernambucana: o maracatu. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis. XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM - *Anais Comunicações e Pôsteres*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. v. 21. p. 392-403.

BATISTA, Aline Cleide Batista; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um dialogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2005.

BORGHETTI, Juliana; MATEIRO, Teresa. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Revista Música Hodie*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 89-110, fev. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAGA, Felipe Eduardo Lázaro. Retórica distintiva no funk ostentação: O consumo conspícuo na produção cultural do jovem pobre. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.20-34, junho. 2014.

BRAGA, Reginaldo Gil. Subsídios para a elaboração de um currículo significativo de Educação Musical. In.: XIII Encontro Nacional da ABEM, 2004, CBM-CEU/UNIRIO, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...*, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003

_____. *Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música*. Brasília: MEC/SEPPPIR, jul. 2004a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, jul. 2004b.

_____. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996

_____. Parecer CNE/CP nº. 9/2001. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.

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

CAMPBELL, Patricia Shehan. Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*; September, Vol. 89 Issue 1, p27-32, 2002.

_____. For the love of children: music, education and culture. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 7-12, set. 2010

CANAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Reinventado a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____.; Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 10, p. 171-189, 2010.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no73, Dezembro, 2000.

_____.; KOFF, Adelia Maria Nehme Simão e. 2015. A Didática hoje: reinventando caminhos. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 329-348.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, v.25, nº 2, p. 91-107, 2007

_____. Políticas de Formação de Professores: considerações sobre a diversidade cultural. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v.20, p.253-266, 2011.

_____. A Pesquisa Multicultural como Eixo na Formação Docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, p. 297-307, 2008.

_____. Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural. *Revista da Educação Pública*. Cuiabá, v.20, n. 43, p. 253-265, maio/agosto 2011.

_____. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P. & FAVACHO, A. M. P. (orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, p.237 – 250, 2012

_____.; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, 2001

_____.; OLIVEIRA, A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação - ANPED* - n.21 – 2002.

_____.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

_____.; SANTOS, A. R. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

_____.; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

_____.; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Multiculturalismo, Pesquisa e Formação de Professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p. 333-344, 2005.

CARVALHO, J. J.; CHADA, L. B. F. S. . The Meeting of Knowledges as a Contribution to Ethnomusicology and Music Education. *The World of Music (Wilhelmshaven)*, v. 05, p. 111-133, 2016.

CARVALHO, J. J.; FLOREZ, J. F. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas (Bogotá)*, v. 1, p. 131-147, 2014. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CERESER, Cristina M. I. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música*. Rio de Janeiro, 2011.

COHEN, A. *International Encyclopedia of Women Composers*. Books & Music: New York, 1987.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Educação Musical e Pedagogias Críticas: diálogos na produção acadêmica da Revista da ABEM. In.: XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia - GO, UFG, 2010. *Anais...*Goiânia, 2010.

CRÓ, Maria de Lurde. *Adaptações Curriculares para alunos com necessidade educacionais*

especias (NEE): Formação no ensino superior. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/862>, acessado em 17/11/2013. Revista Reflexão e Ação. V. 17 – nº 1, 2009.

CUNHA, L. C. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. In. Anais da 18ª REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes.* Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007

DABLE, Felipe Figueira. *MÚSICA E ADOLESCÊNCIA: Um estudo sobre as preferências musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei.* Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música – UFPR, 2012..

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DENZIN, N. K. *Sociological Methods.* New York: McGraw-Hill, 1978.

DERRIDA, Jacques. *On Grammatology.* Baltimore/Londres. MD/ Johns Hopkins University Press, 1976.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A educação musical no caso da história de vida dos professores: o caso do Programa Horizontes Culturais.* Dissertação (mestrado) apresentada no Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. A visita de um afro-americano ao paraíso racial. *Revista de História*, nº 155, 161-181, 2006.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura.* São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

ELLIOT, David. *Music matters: a new philosophy of music education.* Oxford: University Press, 1995.

ENGELS, Friedrich, “O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. In: ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.* São Paulo, Global Editora, 1986. pp. 11-37.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes.* São Paulo: Editora Globo, 5ª Edição, 2008.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação continuada de educadores da rede pública.* 2009, 349 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica no Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, V.10, mar 2004, p 75-88

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (I). *Revista da ABEM*, v. 15, p. 11-26, 2006.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da ABEM*, v. 16, p. 95-111, 2007.

_____. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo em teses e dissertações dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 45-58, 2000.

_____.; LEMGRUBER, Ana Lúcia de O. C.; PETRONI, Camila Santiago; PINHATI JÚNIOR, Fernando Antonio; CASARI, Isadora Scheer; ARAÚJO, Luis Otávio Dantas de; JABER, Maíra dos Santos; SANTOS, Simone dos; SCHWANTES, Victor Ludolf. Índice de autores e assuntos – Educação Musical. Publicações da ANPPOM – 1989-2010. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2011.

FERRETTI, S. F. Religiões Afro-brasileiras e pentecostalismo no fenômeno urbano. In: BATISTA, P. A. N., PASSOS, M. e SILVA, W. T. *O Sagrado e o Urbano*. São Paulo: Paulinas, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FILHO, João Freire; HERSCHMANN, Micael. Funk carioca: entre a condenação e a aclamação na mídia. *ECO-PÓS*, v.6, n.2, ago.-dez. 2003, pp. 60-72.

FIORENTINO, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FONSÊCA, F. N. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, limites, e implicações. In.: *É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares*. João Pessoa: Editora Universitária.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafío. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 21-26, out. 2007

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, nº6, Setembro de 2001

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e

construções de objetos. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

GALON, Lucas Educarado da Silva; CESCO, Sara Cecília. Arte, Cultura e Identidades: por uma revisão filosófica dos conceitos. In.: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis-GO. *Anais...* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GAUTHIER, C. et al. (Orgs). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAY, A., QUINTANS, M. T. D. *Movimento negro e a luta por direitos: a participação na ANC e as conquistas na Constituição federal brasileira.. sociologia, antropologia e cultura jurídica* I. 1ª ed. Florianópolis: Conpedi, v. 1a, p. 90-119, 2014

GAY, G. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Urban Monograph Series. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 1994.

GEMÉSIO, C. M. C. P. ... “*Eu ensino da mesma forma que aprendi*”: *Práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em Educação artística – Música, habilitação – piano*. Dissertação (mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Maria Carmen Aires. Identidades de gênero no movimento funk: um estudo explanatório crítico de notícias jornalísticas brasileiras, *Revista Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, 2016.

GOODSON, Ivor. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GRANT, C. A., WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. *Teachers College Record*, v. 102, nº 5, p. 913-935, 2000.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, nº 4 - Setembro de 1997

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, pp- 61-80, 2012

GREIF, E. L. *Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música*. Tese. (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, 2007.

_____. A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música. In. *Anais do XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da Democracia Racial. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 2, pp. 269-287, 2006.

- _____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos estudos*, nº 61, 2008.
- _____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 2003a.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HICKLING-HUDSON, Anne. Multicultural Education and the Postcolonial Turn. *Policy Futures in Education*, 381 -401, 2003.
- HIGGINS, Silvio Salej. *Os Fundamentos Teóricos do Capital Social*. Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2005.
- HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. *Teorias sobre o currículo: uma análise para compreensão e mudança*. Revista de divulgação técnico-científico do ICP. Vol. 3 n.10 – jan. - jun./2007
- IVENICKI, Ana.; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; LUCAS, S.; RIBEIRO, William Góes.; FREITAS, C. L. A. F. D. Extensão Universitária, Multiculturalismo e Gênero na Formação Docente. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, v. 19, 2015, pp. 17-36.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016. v. 1. 85p.
- JARDIM, Helen Silveira. Análise multicultural da proposta curricular para a área de educação musical de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. In: XV Encontro Anual da ABEM, 2006, João Pessoa, 2006, UFPB. *Anais...* João Pessoa, 2006.
- _____. Analisando o cotidiano das aulas de música: o confronto de interesses dos alunos, professores e das instituições de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- JARDIM, V. L. G. 2008. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Zoada brasileira: uma alegria cultural a partir do contado com as nossas raízes musicais. In.: XI Encontro Nacional da ABEM, 2002, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CCHLA – DEART, Natal, RN. *Anais...*, Natal, 2002.
- KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Reinventando a escola: relato de uma experiência de

trabalho com projetos. In.: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

KYMLICKA, Will. Neoliberal multiculturalism. *Social resilience in the neoliberal era*, p. 99-125, 2013

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Sociologia Geral*. 7ª ed. Atlas: São Paulo, 2010.

LAMB, R. A. S. Acompanhamento: A woman behind the theory. *Gender, Education, Music and Society Journal*, Volume IV, Number 4, 2004.

LAZZARIN, Luis Fernando. Uma compreensão da experiência com Música através da crítica de duas ‘filosofias’ da Educação Musical. In.: XIII Encontro Nacional da ABME, 2004, CBM-CEU/UNIRIO, Rio de Janeiro – RJ. *Anais...*, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar., 2008.

_____. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. *Revista ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

_____. Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 89-110, 2005

LEHER, R. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. In: Projeto de análise da conjuntura brasileira. *Outro Brasil*, 2005. Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net/>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus Editora, 2001

LEONIDO, L. Composição Musical de gênero feminino. *Revista Sinfonia Virtual*, número 09, 2008, disponível em http://www.sinfoniavirtual.com/revista/009/comosicao_musical_genero_femenino.php.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. Identidades Profissionais em construção: Tematizando as relações entre teorias e práticas. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2006. Cd-rom

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006

_____. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

LUEDY, Eduardo Frederico. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. In.: XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia - GO, UFG, 2010. *Anais...* Goiânia, 2010.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: Um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDINA, Milena Martins. *Ingresso no ensino superior: a UNIRIO em contexto*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Educação, 2014.

MENDONÇA, Vanderlei Cristo. A identidade funkeira e a luta contra a incriminação e discriminação da juventude pobre a partir do funk. *Anais...*Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFES, 2011

MIGON, Cristiane Abreu. *Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas*. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

_____.; NOGUEIRA, Monique Adries. Possibilities and limits of a multi/intercultural music appreciation at schools. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, v. 6, p. 1371-1378, 2015.

MIRANDA, Cláudia; MARCELINO, Sandra. Educação antirracista e decolonial: romper o silenciamento como professora, mulher e negra. In.: ANDRADE, Marcelo (org.) *Diferenças silenciadas: Pesquisa em Educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no79, Agosto, 2002.

_____.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In. CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs.) *Ênfases e omissões do currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

MOULE, Jean. Justiça social na formação docente: fardo invisível para o professor de cor. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *Justiça Social: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MOUTINHO, Renan Ribeiro. “Foi na festa da escola que tudo começou”: funk carioca, diversidade e (in) visibilidade (s) na licenciatura em música. 2015. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Mestrado em relações étnico-raciais, 2015

NARDI, H. C. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana* . n.11 - ago. 2012 - pp.59-87

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, 62-75, jul.dez 2015

NOGUEIRA, Monique Adries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Educação (UFSM)*, v. 37, p. 615-626, 2012.

NOGUEIRA, Vanessa Fabiula Pancioni. *A influência do neoliberalismo na constituição de 1988, com enfoque no capítulo da 'Ordem Econômica'*. Dissertação (Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, 2010.

NZEWI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, 81-93, 2012

OLIVEIRA, Renato José de, CANEN, Ana & FRANCO, Monique. Ética, Multiculturalismo e educação: articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p. 113-126.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 7-14, mar. 2009.

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 37-61, 2009

PAZ, Emerlinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PEIXOTO, I. C. L. A Violência Simbólica Embutida nas Cantigas de Roda e seus Reflexos no Comportamento de Gênero. In: Encontro Nacional GT - Gênero/ANPUH, 2014, Vitória. Anais do Encontro Nacional do GT-Gênero/ANPUH 2014, 2014.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set., 2005

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

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

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

PEREIRA, R. S. G.. Entre o baile e o templo: o funk e o pentecostalismo entre jovens das camadas populares. *Teoria e Cultura*, v. 7, p. 43, 2012

PETERS, Michael. Education, Post-structuralism and the Politics of Difference. *Policy Futures in Education*, Volume 3, Number 4, 2005.

PILLETI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1986

PRIOLLI, M. L. M. *Princípios básicos da Música para a juventude*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1961.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 09, p. 99-107, 2004.

_____.; MARINHO, Vanildo M. . Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: XVI Encontro Anual da ABEM, 2007, Campo Grande. *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM*. Florianópolis: ABEM, 2007.

_____.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, pp. 83-92, set. 2005

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 47-51, mar. 2003

RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 65-70, set. 2003.

REIMMER, Bennett. Music Education in Our Multimusical Culture. *Music Educators Journal*, v79 n7 p21-26 Mar, 1993.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In.: ARRETCHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças...*Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 129-135, mar. 2008a.

_____. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, nº 5 - Setembro de 2000

_____. Manifestações multiculturais em espaços escolares: o estágio de música apreendido como movimento aberto de fronteira. *Anais da reunião anual da ANPPOM*, 2008b.

RIBEIRO, Williams Goes. *O Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentido e leituras de mundo*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

SÁ, Simone Pereira de; CUNHA, Simone Evangelista. Controvérsias do funk no YouTube: o caso do Passinho do Volante. *ECO-PÓS*, v.17, n.3, 2014, pp. 1-14.

SANTIAGO, Haline. A adoção do Funk como expressão de subversão da sexualidade na cena gay da Zona Sul carioca. *Anais do VI Congresso de Estudantes de Pós-graduação em Comunicação–UERJ/ UFF/ UFRJ/ PUC-RIO/ Fiocruz*, 2013.

SANTIAGO, Renan. *E agora, o que faremos? Uma contribuição para a existência do multiculturalismo nas aulas de Música do município do Rio de Janeiro a partir da legislação educacional*. Monografia – Licenciatura em Música, Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, 2013.

_____. Um olhar multicultural crítico: Algumas contribuições para a atuação do professor de Música latino-americano. In.: *Anais do XXI Fórum Latino-americano de Educação Musical*. Rio de Janeiro, Brasil, 2015a.

_____. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação do professor de Música. In: *Anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música*. Vitória – ES, 2015b.

_____. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: Possíveis bases para uma Educação Musical contemporânea. In.: *Anais do II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II*, Rio de Janeiro, RJ, 2015c.

_____.; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. In: *Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*, Campina Grande: Editora Realize, 2015a.

_____.; IVENICKI, Ana. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as Leis 11.769/2008 e 10.639/2003. *Revista Nupeart*, 2015b.

_____.; MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. *Pesquisa e Música*, v. 13, p. 112-126, 2014.

_____.; MONTI, E. M. G. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. *Revista Travessias*, n. 10, v. 1 - 26, 2016.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro. Conferência de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004a. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 1987, 59p.

SANTOS, M. J. M. *Estereótipos, preconceitos, axé-music e pagode*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, BA, 2006.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. *Tomo (UFS)*, v. 1, p. 37-84, 2014.

SAPIO, G. A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: Os dois pilares da atual legislação educacional nacional. In: *Revista Jurídica Eletrônica da IUNIB* – Novembro/2011. Disponível em http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/, acessado em 03/04/2015

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editor a Vozes, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Walênia Marília da. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, nº3, jun, 1996.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinalização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

SOBREIRA, Silvia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. In: 34ª Reunião Anual da Anped, 2011, Natal-RN. *Anais da 34 Reunião Anual da Anped-2011*, 2011

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, 51-62, jul.dez 2013

SOUZA, Jusamara. O Conceito de Cotidiano Como Perspectiva para a Pesquisa e a Ação em Educação Musical. *Anais Do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / Isme e VI Encontro Anual da Abem*. Salvador, 1997.

_____. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004

SOUZA, Rafael Ferreira de. “Macumba é coisa do demônio, tio!”: discutindo relações de preconceito na aula de música. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 2, p. 263-276, 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. *Revista da Educação Pública*. Cuiabá v. 21 n. 46 p. 289-301 maio/ago. 2012.

SPIVAK, G.C. *The Post-colonial Critic*. NY: Routledge, 1990.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 65-73, set. 2005

TERMMEMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: The Case of Primary Music Education in Australia. *British Journal of Music Education*, Volume 8, Issue 2, 1991, pp. 149-159.

TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael dos. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TYLER, E. *Primitive cultures: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art and custom*. London: John Murray, Albermaly street, W. Sixth edition, 1920.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf, acessado em 13/01/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=84

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benetti; SCHUTEL, Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. *Revista da ABEM | Londrina | v.21 | n.30 | 77-90 | jan.jun 2013*

WILSON, Tania Cristina Pereira. *A Representação Social da diversidade cultural na formação inicial de professores*. Rio de Janeiro, 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 69-74, set. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. *A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

_____. *A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *Justiça Social: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

APÊNDICE I

Concursos feitos no Rio de Janeiro para a disciplina de Artes ou Música¹				
Entidade promotora do concurso	Ano	Nome dado à disciplina	Professor efetivo ou substituto?	Exigia licenciatura em Música?
[1] Prefeitura do Município do Rio de Janeiro	2001	Educação Musical	Efetivo	Sim
[2] Prefeitura do Município do Rio de Janeiro	2004	Educação Musical	Efetivo	Sim
[3] Estado do Rio de Janeiro	2007	Artes	Efetivo	Não
[4] Colégio Pedro II	2009	Educação Musical	Substituto	Sim
[5] Estado do Rio de Janeiro	2009	Artes	Efetivo	Não
[6] Colégio Pedro II	2010	Educação Musical	Substituto	Sim
[7] Fundação de Apoio às Escolas Técnicas	2010	Música	Efetivo	Sim
[8] Colégio Pedro II	2011	Educação Musical	Substituto	Sim
[9] Estado do Rio de Janeiro	2011	Artes	Efetivo	Não
[10] Prefeitura de Itaguaí	2011	Música	Efetivo	Sim
[11] Colégio Pedro II	2012	Educação Musical	Substituto	Sim
[12] Colégio Pedro II	2012	Educação Musical	Substituto	Sim
[13] Prefeitura do Município do Rio de Janeiro	2012	Educação Musical	Efetivo	Sim
[14] Instituto Benjamin Constant	2012	Música	Substituto	Sim
[15] Instituto Benjamin Constant	2012	Música	Efetivo	Sim

¹ Não se pretende garantir que aqui estão listados todos os concursos realizados no período de tempo que apraz a esse trabalho, mas sim argumentar que se foi coletado dados de um universo significativo que podem ser levados em conta para afirmar a tese aqui defendida: que os cursos de Licenciatura em Música formam uma parcela absolutamente significativa dos professores de Música que atuam na rede pública da Educação Básica da cidade do Rio de Janeiro e na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a despeito da Lei nº 11.769/2008 assim não exigir, bem como apontar que o número de concursos cresceu significativamente após a promulgação da Lei em questão, provando assim, a sua influência desta Lei na região tratada por esta dissertação.

[16] Prefeitura de Magé	2012	Artes	Efetivo	Sim
[17] Prefeitura de Mesquita	2012	Educação Artística - Música	Efetivo	Sim
[18] Colégio Pedro II	2013	Educação Musical	Efetivo	Sim
[19] Colégio Pedro II	2013	Educação Musical	Substituto	Sim
[20] Estado do Rio de Janeiro	2013	Artes	Efetivo	Não
[21] Prefeitura de Seropédica	2013	Música	Efetivo	Sim
[22] Colégio Pedro II	2014	Educação Musical	Efetivo	Sim
[23] Colégio Pedro II	2014	Educação Musical	Substituto	Sim
[24] Colégio Pedro II	2014	Educação Musical	Substituto	Sim
[25] Estado do Rio de Janeiro	2014	Artes	Efetivo	Não

Aqui se encontram os editais ou provas dos concursos listados na tabela anterior.

- [1] Provas disponíveis em :
<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-musica-sme-rj-nce-ufRJ-2001>
- [2] Provas disponíveis em:
<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-educacao-musical-sme-rj-prefeitura-rio-de-janeiro-rj-2004>
- [3] Edital com número não anunciado, disponível em
<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/228417/DLFE-10181.pdf/arquivopdfcompleto.pdf>
- [4] Edital nº 09/2009, disponível em
http://www.cp2.g12.br/concurso/docentes/processo_seletivo/2009/editais/Edital_9_2009.pdf
- [5] EDITAL CONCURSO 2009, disponível em disponível em
<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/449488/DLFE-31549>.
- [6] Edital nº 01/2011, disponível em
http://www.cp2.g12.br/concurso/docentes/processo_seletivo/2011/Edital_01_2011/editais/Edital_01_2011_NOVO.pdf
- [7] Edital nº 02/2013, disponível em
https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_2_professor_2013.pdf
- [8] Edital nº 47/2014, disponível em
<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/Dez/Edital%20Concurso%20Docente%20de%2001%2012%202014.pdf>
- [9] Edital nº 17/2012, disponível em
https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_17_2012_FINAL.pdf
- [10] Edital Nº 015/CEPUERJ/2011, disponível em
http://www.cepuerj.uerj.br/App_Upload/concursos_antigos/itaguai_2011/edital/superior/ITAGUA%20N.SUPERIOR.pdf
- [11] Edital nº 06/2012, disponível em
https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_6_2012.pdf
- [12] Edital nº 01/2013, disponível em
https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_1_2013-4_processo_seletivo.pdf
- [13] Edital nº 08/2014, disponível em
https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/concursos_2014/Edital_processo_seletivo_2014.pdf
- [14] EDITAL Nº 02/2012, disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/>

ibc-instituto-benjamin-constant-rj-3-vagas

[15] EDITAL n°04/2012, disponível em http://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ibc_edital_de_abertura.pdf?ncursos/arquivos/ibc_edital_de_abertura.pdf?

[16] EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO N° 01/2011/ PMM/RJ, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2011, disponível em <http://ww4.funcab.org/arquivos/PMMRJ2011/edital.pdfç.~>

[17] EDITAL N° 005 DE 02 DE ABRIL DE 2012, disponível em <http://concursos.biorio.org.br/Mesquita2012/arquivos/EDITAL%20005-2012-Professor.pdf>

[18] Edital n° 02/2013, disponível em https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_2_professor_2013.pdf

[19] Edital n° 01/2013, disponível em https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/Edital_1_2013-4_processo_seletivo.pdf

[20] Edital com número não anunciado, disponível em http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013_1630/docs/edital_1630h.pdf

[21] EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N° 01/2013, DE 17 DE JANEIRO DE 2013, disponível em http://www.aocp.com.br/concursos/arquivos/edital_abertura_seropedica.pdf?

[22] Edital n° 47/2014, disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/Dez/Edital%20Concurso%20Docente%20de%2001%2012%202014.pdf>

[23] Edital ° 08/2014, disponível em https://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/concursos_2014/Edital_processo_seletivo_2014.pdf

[24] Edital n° 43/2014, disponível em http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/Nov/edital_43_2014_atualizado.pdf

[25] Edital com número não anunciado, disponível em <http://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeduc1630/docs/EDITAL%20SEEDUC%2016%20E%2030%20HORAS.cronograma%20final.pdf>

APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1 – Em que medida que a disciplina que ministra influencia (ou influenciará) na prática docente do licenciando em Música que atua (ou atuará) na educação básica?
- 2 - Em sua opinião, quais são as capacidades e saberes principais a serem desenvolvidas na formação inicial do professor de Música?
- 3 – Em que medida a sensibilização sobre a diversidade existente nas salas de aula do ensino básico seja um aspecto importante da formação do professor de Música?
- 4 – Como estes aspectos poderiam ser trabalhados em uma disciplina como Percepção Musical?
- 5 - O(A) senhor(a) acredita que os ritmos que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip hop, o rock etc. – devem ser usados pelo professor de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?
- 6 – Na sociedade em geral, muitas vezes se dá uma hierarquização entre música erudita e popular. Em que medida essa hierarquização se faz presente em sua instituição? Caso ela exista, o(a) senhor(a) acredita que tal hierarquização influencia na formação dos professores de Música?
- 7– De que forma a disciplina de Música na educação básica pode contribuir para que os educandos percebam a diversidade como algo positivo? ?
- 8 – Problemas fomentados por questões relativas à diferença de gênero, raça, etnia, diferença cultural, religiosidade etc. estão irremediavelmente presentes na educação básica. Pode-se citar entre esses problemas o racismo, discriminações, sexismos, homofobias, intolerâncias religiosas, bullyngs etc. Em que medida o(a) senhor(a) acredita que a formação de professores da instituição que o (a) senhor(a) leciona está formando professores de Música que podem intervir positivamente nessa realidade?
- 9 – Como a sua disciplina, pode contribuir com essa questão?
- 10 – Em que medida, temáticas recente, como a valorização da cultura negra e indígena, são relevante para a sua disciplina?
- 11 – Por fim, quais são as suas necessidades para atender melhor a diversidade na sua disciplina e no curso em geral?

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO 1 – DISCENTES DO CBM-CEU, UFRJ E UNIRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A DIVERSIDADE

Sobre a pesquisa: Este questionário tem como objetivo saber qual é a visão discente sobre a formação que receberam durante o seu curso de Licenciatura em Música para atuarem na diversidade comumente encontrada nas salas de aula da Educação Básica.

Por favor, leia com atenção os enunciados das questões e as responda com toda a franqueza. NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR!!!

Dados gerais do(a) entrevistado(a)

I – Sexo:

Masculino Outro

Feminino

II – Idade: ___ anos

III – Atua como professor de Música na Educação Básica?

Sim Há quanto tempo? ____ ano(s)

Não Pretende atuar? Sim Não

IV- Por favor, diga qual(is) foi(foram) seu(s) professor(es/a/as) das seguintes disciplinas¹:

- a) Percepção Musical ou similares: _____
- b) Análise Musical ou similares: _____
- c) Didática da Música ou similares: _____
- d) Processos de Musicalização ou similares: _____
- e) Prática de ensino ou similares: _____
- f) Cultura Popular Brasileira: _____
- g) História da MPB: _____
- h) História da Cultura Afro-brasileira: _____

¹ Essas são as disciplinas com potências multiculturais encontradas na análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições analisadas nesta pesquisa. As que estão listadas aqui, são as disciplinas com potenciais multiculturais do CBM-CEU. O questionário para discentes da UNIRIO, terão, obviamente, listadas as disciplinas com potenciais multiculturais presentes na grade da UNIRIO (a sabê-las, História da MPB, Antropologia da Cultura Brasileira, Música de Tradição Oral no Brasil e Introdução à Etnomusicologia), e assim também será procedido nos questionários para discentes da UFRJ (que, a propósito, apresenta como disciplinas com potenciais multiculturais a disciplina de Música Brasileira, Folclore Nacional Musical, Introdução às Músicas do Mundo, Introdução à Antropologia da Música e Música e Tradição Orais no Brasil). Obviamente, esta nota de rodapé não estará no questionário que será aplicado.

Questionário

1 – Acredito ser importante que as Licenciaturas em Música formem professores capazes de atuar com a diversidade (de raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, musicalidade etc.) encontrada na sala de aula da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

2 – Acredito que minha formação está sendo suficientemente boa para me possibilitar a atuar com a diversidade presente na Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

3 – Creio que seja importante utilizar nas aulas de Música um repertório que faça parte da vivência extraescolar dos educandos, ou seja, das músicas que estes ouvem no seu dia-a-dia.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

4 – Sou da opinião de que disciplinas como Processos de Musicalização e Prática de Ensino influenciam (ou influenciarão) na minha atuação docente como professor de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

5 - Sou da opinião de que disciplinas como Percepção Musical e Análise Musical influenciam (ou influenciarão) na minha atuação docente como professor de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

6 - Sou da opinião de que disciplinas como Cultura Popular Brasileira, História da Música Popular Brasileira e História da Cultura Afro-Brasileira influenciam (ou influenciarão) na minha atuação docente como professor de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

7 - Acredito que músicas de matriz indígena e africana, músicas populares e músicas midiáticas devam fazer parte de disciplinas como Processos de Musicalização e Prática de Ensino.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

8 - Acredito que músicas de matriz indígena e africana, músicas populares e músicas midiáticas devam fazer parte de disciplinas como Análise Musical e Percepção Musical.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

9 - Durante minha formação, discuti sobre os problemas causados pelos choques culturais na sala de aula, como preconceitos, racismos, discriminações, *bullyings*, machismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, preconceitos musicais etc.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

10 – Acredito que a disciplina de Música na Educação Básica pode contribuir para que os educandos percebam a diversidade e as diferenças como algo positivo.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

11 - Acredito que a disciplina de Música deva se focar somente nas questões musicais e não se envolver em discussões sobre os problemas tais como preconceitos, discriminações, *bullyings*, sexismos, racismos etc.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo Parcialmente → - Discordo totalmente →

12 - Tenho recebido conhecimentos sobre musicalidade europeia durante a minha formação.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

13 – Tenho recebido conhecimentos sobre musicalidade afro-brasileira e africana durante a minha formação.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

14 – Tenho recebido conhecimentos sobre musicalidade indígena durante a minha formação.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

15 – Sinto-me capaz de utilizar um repertório formado por músicas europeias em aulas de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

16 - Sinto-me capaz de utilizar um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras em aulas de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

17 - Sinto-me capaz de utilizar um repertório formado por músicas indígenas em aulas de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo → -

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

18 - Sinto-me capaz de utilizar um repertório formado por músicas populares e midiáticas em aulas de Música da Educação Básica.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

19 - Percebo que existe uma hierarquização entre a música “erudita” e a música “popular” no meu curso de Música.

Concordo totalmente → - Concordo parcialmente →

Nem concordo nem discordo →

Discordo parcialmente → - Discordo totalmente →

APÊNDICE IV - Levantamento de estado da arte - Artigos sobre multiculturalismo na Revista da ABEM

Ano	Nº total de Artigos	Artigos com potenciais multiculturais explícitos	Artigos com potenciais multiculturais implícitos
1992	11	0	0
1995	16	0	1 [1]
1997	5	0	1[2]
2000	8	0	3[3][4][5]
2001	9	0	1[6]
2002	9	0	0
2003	27	0	3[7][8][9]
2004	24	0	4[10][11][12][13]
2005	22	1[14]	1[15]
2006	23	2 [17][18]	2[16][36]
2007	29	0	4 [19][20][21][22]
2008	23	2[23][24]	0
2009	23	1[25]	0
2010	21	1[27]	1[26]
2011	25	1 [29]	1[28]
2012	40	0	2[30][31]
2013	18	0	1[32]
2014	18	0	1[33]
2015	18	1[34]	1[35]
TOTAL	369	9 (2,43%)	27 (7,3%)

- [1] SILVA, Walênia Marília da. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. Revista da ABEM, nº3, jun,
- [2] GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Revista da ABEM, nº 4 - Setembro de 1997
- [3] ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da
- [4] WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical. Revista da ABEM, nº 5 -
- [5] RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em
- [6] FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Revista da ABEM, nº6, Setembro
- [7] RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10
- [8] RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 47-51, mar. 2003
- [9] PENNA, Maura . Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set.
- [10] SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004
- [11] QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e
- [12] WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 69-74, set. 2004.
- [13] SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004.
- [14] PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade.
- [15] SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a
- [16] OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. Revista da ABEM, Porto Alegre,
- [17] PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da
- [18] LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. Revista da ABEM,
- [19] SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.
- [20] SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. Revista da ABEM,
- [21] FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafío. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 21-26, out. 2007
- [22] ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação
- [23] LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical.
- [24] RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças...Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19,
- [25] OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an
- [26] CAMPBELL, Patricia. For the love of children: music, education and culture. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.
- [27] ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. Revista da ABEM,
- [28] ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa.
- [29] MARQUES, Eduardo Luedy. discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação
- [30] GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala
- [31] NZEWI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da
- [32] SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. Revista da ABEM, Londrina, v.21, n.31, 51-62, jul.dez 2013
- [33] PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.
- [34] SCHMID, Eva Verena. Popular music in music education in Germany - historical, current and cross-cultural
- [35] NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.23, n.35, 62-75, jul.dez 2015
- [36] LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006