



GT24 - Educação e Arte – Trabalho 230

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MÚSICA: O OLHAR DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Renan Santiago de Sousa – UFRJ

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como questões de interesse do multiculturalismo, como raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade e identidade musical perpassam os discursos docentes de três cursos de Licenciatura em Música de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro, a saber, o CBM-CEU, a UNIRIO e a UFRJ. Para tal, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 9 docentes das instituições citadas: três com docentes de disciplinas ligadas ao ensino de didática da Música, três voltadas à formação do musicista e três classificadas como disciplinas detentoras de potenciais multiculturais. A pesquisa pôde concluir que apesar do tradicionalismo característico das faculdades de Música, estas têm lentamente se abrindo 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.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Educação Musical; Formação de Professores; Lei 11.769/2008

Introdução: Música na escola e a emergente necessidade de uma educação multicultural

Em 2008, teve-se o advento da Lei 11.769¹, que impôs como obrigatório o conteúdo “Música” nos currículos escolares da educação infantil o ensino médio, nas redes pública e privada de ensino (SOBREIRA, 2012; PENNA, 2012; SANTOS, 2012). Nessa perspectiva, o presente artigo busca contribuir com o entendimento dessa realidade, focando-se no tema da formação de professores(as) especialistas por meio das Licenciaturas em Música.

¹ Vale ressaltar que a Lei 11.769/2008 foi modificada em 2016 pela 13.278/2016, passando a incluir também as Artes Visuais, a Dança e o Teatro.

Dentre os vários temas que são relevantes no tratamento deste assunto, o presente texto se focará na formação de professores(as) por meio das Licenciaturas em Música, levando-se em consideração as diferenças culturais presentes dentro das salas de aula da educação básica.

Tal assunto se faz necessário, pois argumenta-se que a escola é um local plural por ser frequentado por diversos grupos socioculturais e tal pluralidade, que deveria em um primeiro vislumbre se constituir em um aspecto inteiramente positivo, pode acarretar fenômenos negativos, tais como racismos, sexismos, machismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc., não pela pluralidade em si, mas pelas relações de poder e disputas políticas que são oriundas dos embates entre diferentes grupos socioculturais (CANEN; ANDRADE, 2005; IVENICKI ET AL., 2015).

Portanto, se argumenta que a Lei 11.769/2008, ao facilitar a entrada da Música no cotidiano escolar, também tensiona a área da educação (musical) a tecer reflexões sobre como ensinar Música de forma tal que as diferenças culturais sejam respeitadas e que os diversos tipos de preconceitos e discriminações sejam desestimulados por meio de uma educação musical pós-moderna. Nessa perspectiva, apresenta-se o multiculturalismo como um ideário propício à realização de tal intento (PENNA, 2012; LAZZARIN, 2006, 2008; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016a, 2016b, 2016c).

De forma simplória, pode-se conceituar multiculturalismo como uma resposta às questões que emergem dos choques e entrec choques culturais na sociedade (SANTIAGO; IVENICKI, 2016d). Tal ideário se constitui, portanto, em um conjunto de idéias e ações que buscam reconhecer, celebrar e valorizar as diferenças, reconhecendo culturas marginalizadas e estereotipadas, buscando incorporá-las no cotidiano escolar, sem deixar de denunciar as relações de poder que originam os preconceitos e discriminações (CANEN APUD BATISTA ET. AL., 2013).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar como temas de interesse do multiculturalismo como raça, gênero, sexualidade, religiosidade e identidade musical estão presentes na formação de professores(as) de Música, sob o olhar do(a) professor(a) formador(a).

A fim de se realizar uma análise mais focada, a pesquisa delimitou-se na cidade do Rio de Janeiro. Tal região foi eleita por, após a Lei tratada no texto, promulgar um número significativo de concursos públicos com vagas para professores(as) especialistas em Música após a promulgação da Lei (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a, 2016b, 2016c, FIGUEIREDO; MEURER, 2016).

Justifica-se, portanto, a importância de se analisar a formação oferecida pelas Licenciaturas em Música na cidade supracitada, visto que elas têm exercido um papel central na formação de professores(as) que atuam ou irão atuar nas salas de aula da educação básica.

Desse modo, a pesquisa se deu em três instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro: o Conservatório Brasileiro de Música –Centro Universitário (CBM-CEU), o Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CLA/UNIRIO) e a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM/UFRJ). Tais instituições foram eleitas por serem as mais tradicionais na cidade citada, sendo amplamente reconhecida pela excelência no ensino e por contribuírem maciçamente com a formação de professores(as) de Música na cidade em questão.

Para se coletar os dados, foi utilizada a metodologia de entrevistas semiestruturadas (BONI; QUARESMA, 2005) com um total de nove docentes, três de cada instituição. Em suma, pretendeu-se entender e categorizar os discursos docentes sobre a atuação das Licenciaturas em Música na cidade do Rio de Janeiro no que se refere à formação de professores(as) de Música para atuarem com as diferenças culturais presente nas salas de aula da educação básica. Tal discussão se iniciará a partir do próximo subtópico, apresentando inicialmente o roteiro de perguntas utilizado.

Entrevistas: Metodologia e roteiro

Para se escolher os(as) docentes que seriam entrevistados(as) optou-se por focar a pesquisa em três disciplinas: uma voltada para o “ensinar a ensinar” Música, outra voltada para a formação do músico e outra classificada como detentora de potenciais multiculturais, ou seja, que tivesse potencial para, direta ou indiretamente, tratar de temas de interesse do multiculturalismo, como raça, etnia, sexualidade, gênero etc (CANEN ET AL, 2001).

Nessa perspectiva, foram escolhidas as disciplinas de *Didática da Música* (conhecida como Processos de Musicalização na UNIRIO), *Percepção Musical* e 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.

As entrevistas foram feitas entre o período de 27/07/2016 e 03/11/2016 em locais variados. 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. A seguir, tem-se o roteiro das entrevistas:

A primeira pergunta - *Em que medida a disciplina que ministra influencia (ou influenciará) 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.

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 resposta 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?*

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 Penna (2012), que escreve sobre a importância da Educação Musical multicultural valorizar a musicalidade que os(as) discentes apresentam em suas vidas extraescolares.

A sexta pergunta - *Na sociedade em geral, muitas vezes ocorre 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?- teve como objetivo verificar se os(as) professores(as) entrevistados percebem algum tipo de hierarquização de musicalidades na academia, visto que autores 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 poderia 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 - *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 evitar e/ou intervir positivamente em ocasiões de sexismos, homofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc.?* – visava extrapolar a questão das diferenças musicais e tratar também de outras questões, como sexualidade, gênero, raça etc.; visto que autores(as) como Canen e Moreira (2001), Santiago e Ivenicki (2015) e Santiago e Monti (2016) apontam que uma das características de um currículo multicultural é não apenas inserir conteúdos de provinentes de diversas culturas como um mero adendo, mas também apontar e denunciar como os processos de desigualdade são cunhados, possibilitando na formação de pessoas críticas, conscientes e capazes de mudar tal realidade.

Com o objetivo de permitir que o(a) docente faça suas considerações finais, foi elaborada a nona 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.

Por fim, aponta-se que o material coletado foi bastante grande e, no presente artigo, se priorizará apontar as categorias identificadas nos discussos, pois entender tais categorias pode possibilitar em uma melhor compreensão das dinâmicas das licenciaturas e sobre como as questões multiculturais estão presentes nelas. As falas dos(as) professores(as) que remetem a tais categorias, quando necessárias, serão

apontadas por meio de notas de rodapé. Iniciar-se-á, portanto, a análise das entrevistas dos(as) professores(as) do CBM-CEU.

O que os(as) professores(as) do CBM-CEU têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os(as) docentes da instituição supracitada serão identificados como Fátima (Didática da Música), Ísis (Percepção Musical) e Lúcio (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena) 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 Fátima 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 outro². Porém, aparentemente, à sensibilização às questões culturais não deveriam se constituir como objetivos específicos da Música, mas se dariam de forma indireta, e viriam acopladas às discussões musicais quando o(a) professor(a) conseguisse transmitir tal respeito³.

A professora Ísis mostrou que temas socialmente relevantes podem ser tratados em disciplinas estritamente musicais, como Percepção Musical⁴. 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 questões afetivas⁵.

O professor Lúcio, 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 apontou que existe um

²**Fátima:** [A Música na educação básica] pode contribuir [para sensibilizar o alunado sobre questões multiculturais], a partir do momento que você respeita o repertório, respeita pelo gosto daquele aluno, você está dizendo: “eu te respeito”.

³**Fátima:** 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.

⁴ **Ísis:** Acho que [as licenciaturas em Música] deveriam [formar professores(as) capazes de tratar das questões multiculturais em sala de aula]. Eu 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 (...)

⁵ **Ísis:** [H]oje 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.

racismo inocente – ou seja, atitudes racistas que não são reconhecidas pelos seus agentes como tais - 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 universitário⁶, o que aponta para a importância da representatividade identitária na Educação.

O tema da grande presença de discentes que professam o protestantismo, tanto na esfera universitária como na Educação Básica, também foi abordado pelo professor e pelas duas professoras da instituição^{7 8}. 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.

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, argumenta-se que as musicalidades selecionadas para fazerem 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 e isso pode contribuir para a estereotipação negativas da música negra.

⁶ **Lúcio:** 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 (...) Muitos alunos que começaram a reconhecer potencialidades em sua própria história de vida, em sue 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...

⁷ **Fátima:** E aí também (...) em relação às igrejas evangélicas, quando os meus alunos se recusam, eles saem de sala de aula em um estágio onde 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?

⁸ **Lúcio:** 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.

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 (SANTIAGO; IVENICKI, 2015). 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.

No geral, foi possível notar que algumas 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 da presença de gêneros midiáticos, como o 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 tratarem de questões delicadas, como sexualidade e violência.

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, gênero⁹ etc.; e a fiscalização do Ministério da Educação, que, muitas vezes, exige o cumprimento de legislações e políticas multiculturais¹⁰.

Por fim, apesar do foco em questões como raça e religiosidade, pouco ou nada foi notado nas falas sobre questões como diferença de gênero, sexualidade e etnia. Sobre

⁹ **Fátima:** Então a gente 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 (...).

¹⁰ Afirmação baseada na seguinte afirmação do professor Lúcio: “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 (...), [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 (...) [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”. Em outras palavras, o professor preferiu priorizar o tema raça ao tema etnia por ter muitos alunos negros na instituição.

Ísis: [Uma das razões para termos uma disciplina como História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena é] porque 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.

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 assunto¹¹.

O que os(as) professores(as) da UNIRIO têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os docentes da UNIRIO serão identificados como João (Didática da Música), Carlos (Percepção Musical) e Pietro (História da Música Popular Brasileira). Os discursos tratados 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 questões¹². Assim como a professora Fátima (CBM-CEU), ele também mostrou-se contrário a questão da Música ter como objetivo sensibilizar o alunado para as questões multiculturais¹³.

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, citadas pelo professor. 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 nessa modalidade de Educação. Em complemento, tem-se a seguinte afirmação.

¹² **João:** A PROM [Processos de Musicalização]“um” ela prepara, nela você discute tudo isso, nas outras PROM’s, por exemplo, você faz Orff [método de musicalização], 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.

¹³ **João:** Só tem uma coisa que eu sou contrário, usar música para esse tipo de objetivo é não usar a Música como fim próprio (...) eu sou totalmente contrário aos objetivos não-estéticos da música, filosofia extrínseca, 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.

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. Se faz muito 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 o nível musical. Propõe-se, portanto articular ambas vertentes para quê, de um ponto de vista multicultural, seja possível se trabalhar a sensibilização às diferenças culturais também por meio da ministração dos conteúdos específicos de Música.

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 diferenças¹⁴. Ele reconheceu a importância do tema da formação de professores(as) de música culturalmente sensíveis¹⁵ e, de forma semelhante ao professor João, ele vê com otimismo como a sua instituição trata de musicalidade “eruditas” e “populares”¹⁶.

Já o professor Pietro, diferentemente do professor João, reconhece a sensibilização às diferenças culturais como um objetivo da disciplina de Música, desde que isso seja feito de forma crítica¹⁷ 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

¹⁴ **Carlos:** 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 (...), 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 relacionamento com os outros.

¹⁵ **Carlos:** 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 (...) Acho que isso é uma coisa importante.

¹⁶ **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 [popular e erudito (...)]. Então esse racha existia na Música sim, uma coisa que é do século XIX, mas hoje em dia eu acho que tende a desaparecer.

¹⁷ **Pietro:** 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.

visões não-dominantes¹⁸. O docente também apontou a extensão universitária como um possível modo de se tratar das questões multiculturais e citou como exemplo, a Escola Portátil de Música da UNIRIO, que se dedica ao ensino do choro.

De forma semelhante às entrevistas feitas no CBM-CEU, novamente, a feitura de novas legislações e burocracia acadêmica foram citadas como uma incógnita¹⁹ que possibilita ou impede a presença de potenciais multiculturais nos cursos superiores. Afirma-se que um diferencial do curso na UNIRIO é o apreço à música “popular” e nessa perspectiva, os discursos docentes acabaram por, na maioria das vezes, ficar restritos ao aspecto musical caracterizado pelo binarismo “popular”/“eudito”, e pouco se falou sobre diferenças de raça, etnia, sexualidade, gênero, religião etc.

O que os(as) professores(as) da UFRJ têm a nos dizer sobre multiculturalismo?

Os(as) professores(as) da UFRJ que cederam entrevistas serão identificados como Augusto (Didática da Música), Antonieta (Percepção Musical) e Felipe (Introdução às Músicas do Mundo).

Os professores Augusto 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.

Augusto, 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 manterem libertas do engessamento curricular. Ele afirmou 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

¹⁸ **Pietro:** 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.

¹⁹ **Pietro:** Então a gente tem que ter essa visão de que a música pode e deve [ter essa função de sensibilizar sobre as diferenças], mas ela como um artefato cultural pode ser usada de qualquer forma [positiva ou negativamente].

qualquer musicalidade que se apresentar nas aulas, e um possível caminho para isso seria por meio do ensino do arranjo e da composição²⁰.

A professora Antonieta se mostrou mais tradicional. Apesar de reconhecer a necessidade de se incluir os mais diversos tipos de estudantes nas aulas de Música²¹, ela reproduziu muitos estereótipos que comumente são associados às músicas “populares” e midiáticas, como o hip-hop e o funk²². Por outro lado, mostrou-se deveras favorável ao ensino de Músicas folclóricas, cantigas de rodas e músicas “eruditas”.

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 relevantes²³. Porém, o professor lamenta que tais atitudes sejam impulsionadas somente pela área de Etnomusicologia de tal campus da universidade²⁴ e que aspectos burocráticos internos da sua instituição impede que assuntos emergentes seja discutidos de forma aberta²⁵.

²⁰ **Augusto:** Eu não tenho dúvidas que elas são como qualquer música disponíveis, acessíveis e desejáveis para o estudo. (...) 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 há dez anos eu posso não estar lidando com o funk, eu preciso estar apto a aprender com os alunos.

²¹ **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!

²² **Antonieta:** 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, 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 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

²³ **Felipe:** 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 [e a Pulsares]. Eu também sou professor delas, 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 (...).

²⁴ **Felipe:** [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 nós temos tentado fazer a nossa parte, tanto na pesquisa quanto no ensino.

²⁵ **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

Pode-se concluir que o grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ se constitui como uma forma de resistência a um 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.

Considerações Finais

Destaca-se que questões identitárias como gênero, sexualidade, faixa geracional, identidade indígena e o combate ao bullying estiveram muito pouco presentes 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”, porém ressalta-se que, apesar de tais tópicos serem importantes, argumenta-se que eles sozinhos não são suficientes para tratar de forma plena o tema das diferenças.

Se fazem necessários, portanto, maiores esforços para que diversas categorias identitárias se vejam representadas pelos currículos da formação de professores(as), o que poderá contribuir para que os(as) docentes em formação se tornem mais aptos(as) a ensinar em ambientes plurais.

Porém, não se pode negar que muitas das atitudes dos(as) professores(as) aqui tratadas são positivas e buscam valorizar as diferenças em suas instituições, e qualquer atitude positiva deve ser elogiada.

Referências

BATISTA, A. C. B.; SILVA JUNIOR, P. M. da; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro**, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, 2005

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.

CANEN, A.; ANDRADE, L. T. . Construções Discursivas sobre Pesquisa em Educação: o que dizem a professores formadores universitários. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 49-65, 2005.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P. ; FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 26, n.1, p. 161-181, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016

IVENICKI, A.; SILVA JUNIOR, P. M.; LUCAS, S.; RIBEIRO, W. G.; 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

LAZZARIN, L. F. 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.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012

SANTIAGO, R.; MONTI, E. M. G. . Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016

_____.; IVENICKI, A. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as leis 11.769/2008 e 10.639/2003. **Revista NUPEART**, v. 14, p. 28-44, 2015

_____.; IVENICKI, A. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 22, p. 170, 2016a

_____.; IVENICKI, A. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: possíveis bases para uma educação musical contemporânea. **Educação Básica Revista**, v. 2, p. 49-62, 2016b

_____.; IVENICKI, A. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, p. 943-962, 2016c

_____.; IVENICKI, A. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances**, v. 27, p. 279-299, 2016d

SOBREIRA, Sílvia. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.121-12