



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 943-962, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

MÚSICA E DIVERSIDADE CULTURAL:

divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor

Renan Santiago

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ - Brasil

Ana Ivenicki

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ - Brasil

RESUMO

Este artigo, embasado nos Estudos Culturais e na teoria do multiculturalismo, tem como objetivo mostrar a urgência da existência de um pensamento multicultural na formação de professores de Música para a educação básica no Brasil, a partir da realidade gerada pela promulgação da Lei 11.769/2008, que institui o conteúdo “Música” como um componente curricular obrigatório para a educação básica. Partindo do fato de que uma quantidade significativa das universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Música está baseada no ensino conservatorial, este texto se torna relevante por levantar uma série de reflexões sobre como tal ensino pode afetar a formação do professor de Música que atuará com os desafios que a multiculturalidade encontrada nas salas de aulas impõe. Portanto, se faz necessário, não apenas leis e políticas curriculares que favoreçam a diversidade, mas também um repensar no próprio caráter tradicionalista presente em grande parte de nossas faculdades de Música.

Palavras-chave: Formação de Professores. Multiculturalismo. Educação Musical.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2008, por meio da promulgação da Lei 11.769/2008, o conteúdo “Música¹” se torna obrigatório para toda a Educação Básica no Brasil. A realidade gerada pela promulgação de tal Lei tem criado uma grande repercussão entre professores e pesquisadores da área da Educação Musical, gerando diversas discussões sobre a sua implementação. Nesta perspectiva, o presente artigo também busca contribuir para tais discussões, tendo como tema principal a análise da formação do professor por meio das Licenciaturas em Música.

Sobre tal tema, a Lei citada primeiramente impõe a titulação mínima de licenciado - ou seja, graduado em um curso de Licenciatura - para o professor de Música, e depois veta essa obrigatoriedade, alegando que:

A música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008).

Porém, deve-se saber que em algumas cidades, esta falta de obrigação do título de licenciado em Música não confere com a prática, pelo menos na educação pública. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, todos os editais de concursos organizados a partir da data de promulgação da lei nº 11.769/2008 analisados por esta pesquisa², no âmbito federal e municipal, para contratação de professores de Música, exigem do candidato formação específica na área. Antes mesmo da Lei aqui tratada ser promulgada, Penna (2012, p. 140-141) já apontava que algumas redes municipais e estaduais do Brasil já selecionavam professores para a disciplina de Música, exigindo deles a titulação de licenciado em Música. Portanto, percebe-se

¹ No presente trabalho, utiliza-se o vocábulo “Música” escrito com letra inicial maiúscula para expressar uma ciência, bem como uma disciplina escolar (ex. A Música na escola é agora uma realidade); e “música” escrito com letra inicial minúscula como sinônimo de composição musical ou prática social (ex. “Eu gosto de ouvir músicas portuguesas”).

² A pesquisa – ainda em fase de andamento - sobre a formação de professores de Música desenvolvida pelos autores do presente artigo, analisou 22 editais de concursos públicos que incluíam vagas para professores das disciplinas de Música ou Artes, para escolas que estão localizadas nos municípios que integram a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Todos os editais para escolas federais e municipais (no total, 18 editais) exigiam o título de licenciado em Música para o candidato ao cargo de professor de Música. Os quatro editais que não exigiam exatamente a titulação mínima de licenciado em Música eram editais feitos para a rede estadual, que oferece a disciplina de Artes e não a de Música; porém tais editais exigem do candidato a titulação mínima de licenciado em Artes, estando nisso incluído também a Licenciatura em Música.

que em algumas cidades do Brasil, o perfil do professor de Música da Educação básica é um sujeito formado no curso de Licenciatura em Música, o que lhe confere atribuições de um professor/músico.

Admitindo-se que as faculdades de Música estão contribuindo maciçamente para a formação dos futuros professores para a Educação Básica, a despeito da Lei assim não exigir, faz-se necessário levantar uma série de perguntas sobre como as instituições de ensino superior estão formando esses futuros profissionais. O presente artigo parte dos pressupostos de que as questões culturais são essenciais para a análise das sociedades (HALL, 2003) e que na atualidade – diferentemente dos tempos modernos – as identidades não são fixas nem predeterminadas (HALL, 1997), o que desencadeia em ambientes sociais permeados por multiculturalidade (vários grupos culturais ou identidades culturais dividindo, concomitantemente, o mesmo lócus social) (CANEN; MOREIRA, 2001; SANTIAGO; MONTI, 2014). Portanto, se faz necessário analisar como as Licenciaturas em Música estão formando professores para tal diversidade cultural.

Para iniciar tal análise, cabe, primeiramente, indagar: Como as instâncias superiores, por meio da legislação educacional, se posicionam sobre a diversidade? A resposta dessa questão é, em certo ponto, a favor da diversidade, visto que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do fortalecimento da doutrina neoliberal na América Latina, surgiram leis e ações afirmativas que incentivam o respeito e a celebração da diversidade, em amplos sentidos (FONSÊCA, 2001).

No que tange à formação de professores 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), 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).

A análise destas políticas curriculares leva a diferentes conclusões sobre a questão da formação de professores de Música para a diversidade cultural. Almeida (2009, p.25), ao analisar as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, ressaltou que estas

reforçam o papel do professor como o profissional que deve cuidar da aprendizagem do alunado, respeitando sua diversidade pessoal, social e cultural; porém, Canen e Xavier (2005) chegaram à conclusão de que esta política aborda a diversidade como algo que foge à “normalidade cognitiva” do alunado; ou como algo exótico, “diferente”, o que pode até ser usado pelo professor na sala de aula, caso este queira.

Já 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 10.639/2003³, 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).

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 nosso). Portanto, 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 (LEHER, 2005).

Porém, mesmo com diversas legislações e políticas curriculares que buscam a valorização da diversidade cultural na Educação e na formação de professores, pesquisas acadêmicas chegam à conclusão de que a formação de professores de Música, de modo geral, ainda não tem a diversidade cultural presente nas salas de aula como uma das bases principais na estruturação da formação do professor de Música (VIEIRA, 2000; ALMEIDA, 2009; PEREIRA, 2014).

³ A Lei 10.639/2003 modificou a LDBN/1996, impondo como obrigatório o ensino da História da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, privada e pública, em todo o âmbito nacional.

O presente artigo, portanto, busca contribuir com esta discussão. Ele está dividido em duas partes: na primeira parte (Identidades culturais e hierarquias musicais. Que música forma o professor de Música?), a formação de professores de Música foi relacionada com as discussões dos Estudos Culturais, com o objetivo de mostrar a urgência de se pensar tal formação inicial levando em conta a diversidade cultural encontrada corriqueiramente nas salas de aula. Buscou-se mostrar como as relações de poder existentes dentro da academia de Música hierarquizam diferentes musicalidades e culturas musicais, o que, por conseguinte, pode afetar a formação do professor, podendo torná-lo, possivelmente, menos preparado para atuar, *a posteriori*, na diversidade com a diversidade, ou seja, atuar multiculturalmente em um ambiente pluricultural.

Por fim, o artigo termina com as considerações finais dos autores, que estão na sessão “Formação de Professores de Música em uma perspectiva multicultural. (Im)possibilidades?”.

2 IDENTIDADES CULTURIAS E HIERARQUIAS MUSICAIS. QUE MÚSICA FORMA O PROFESSOR DE MÚSICA?

Hall (2006), afirma que existe atualmente, e já desde algum tempo, uma “crise” na questão da identidade cultural do indivíduo pós-moderno. A época moderna – período superado pela pós-modernidade – é caracterizada, entre outros aspectos, pela centralidade do sujeito, ou seja, de certa forma, o sujeito iluminista estava preso às concepções culturais da sua realidade, ditadas por seu tempo histórico, classe social, etnia, gênero, religião etc. que o centrava, o prendia a certos padrões culturais.

Porém, por vários motivos - dentre os que este texto destaca a volatilidade da transmissão da cultura e da informação -, o sujeito contemporâneo, pós-moderno, é descentrado, ou seja, não está preso a paradigmas, padrões ou moldes. Ele pode consumir a cultura de lugares que nunca antes visitou, ter acesso a informações incalculáveis, ter experiências simultâneas de diversos locais e de diversas épocas. Assim, a cultura que outrora se transmitia de forma lenta, se torna mais acessível e tal acesso se torna um passo significativo para a incorporação de novas culturas. É o que Hall (op.cit., p. 20) afirma ao escrever que:

A 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.

Em suma, impera atualmente uma época em que se é possível assumir várias identidades culturais simultâneas e não estáveis, que classificam o sujeito pós-moderno como um ser permeado por uma multiculturalidade dinâmica.

A problemática desse fenômeno se dá quando ocorrem choques negativos entre diversas culturas que compõem uma sociedade ou qualquer lugar socialmente compartilhado, gerando hierarquias culturais e hegemônias; ou seja, algumas culturas e conhecimentos de certos grupos sociais são elitizados e valorizados, enquanto outros são menosprezados e desqualificados. Dessa forma, existe um teor fortemente político nessas hierarquias, pois existem grupos dominantes que querem se afirmar no poder e grupos dominados que lutam para resistir, entre outras coisas, à imposição cultural. É justamente no meio desta problemática que se insere o multiculturalismo.

Multiculturalismo é um campo teórico e político que busca administrar a multiculturalidade, repensando as hierarquias estabelecidas pelas imposições das classes dominantes às classes dominadas por meio de uma reflexão ética e de uma reestruturação epistemológica inclusiva, a fim de evitar fenômenos sociais negativos gerados pelos embates entre as diferentes culturas e grupos culturais (HALL, 2003). Entre outros aspectos, multiculturalismo tem como objetivo propiciar que diferentes culturas habitem e convivam igualmente e harmoniosamente no mesmo local, sem que uma domine ou menospreze as outras.

Como a sala de aula também é um locus compartilhado por pessoas com diversas identidades culturais, o multiculturalismo também encontra espaço na Educação. Canen (apud BATISTA et al., 2013, p. 255) define multiculturalismo na Educação como um “Campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional”.

A partir da definição de cultura encontrada em Canen e Moreira (2001), pode-se argumentar que a Música, além 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 conceber que sua identidade musical⁴ é superior à identidade musical de outros indivíduos.

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

A Educação Musical brasileira parece rejeitar essa problemática, como se ela não afetasse a disciplina de Música (LAZZARIN, 2008), porém, pretende-se afirmar por meio deste artigo que essa falta de posicionamento apenas agrava a situação, tornando a Música uma disciplina ainda mais passível de contribuir com violências simbólicas no cotidiano escolar.

Ora, apesar da 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 a diversidade, a revisão bibliográfica feita por esta pesquisa 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)⁵.

⁴ 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).

⁵ Vieira (2000) apontou um forte caráter conservatorial nas instituições de ensino de Música em Belém do Pará, na região amazônica. Pereira (2014) afirma que as Licenciaturas em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de São José del Rey e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul também apresentam traços conservatoriais significativos. Almeida (2009) analisou a formação de professores de Música oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria; a autora não tinha como objetivo verificar a presença ou ausência do ensino conservatorial nessas instituições, mas o relato de sua pesquisa e a definição que usamos de ensino conservatorial nos permite afirmar que o ensino conservatorial também está presente nessas instituições. A pesquisa, em fase de andamento, que está sendo realizada pelos autores deste artigo, também tem apontado a existência de traços conservatoriais no curso de Licenciatura em Música do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Tal forma de Educação Musical é assim conhecida por ser o modelo de ensino historicamente utilizado em conservatórios⁶ e que também tem sido adotado como principal forma de ensino em instituições de ensino de Música do mundo ocidental.

Evidentemente, não é do intuito deste artigo 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 que utilizam métodos diferenciados - mas não se pode negar que o ensino conservatorial está presente de forma concreta nas Licenciaturas em Música brasileiras, e, nessa perspectiva, este trabalho 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

⁶ 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.

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 funkeiro⁷ 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 (GREIF, 2006, 2007; SANTOS, 2012; PENNA, 2012). 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: a música que forma nossos professores de Música para trabalhar com a diversidade é, geralmente, a música clássica⁹ - musicalidade valorizada pelo ensino conservatorial -, que faz parte de

⁷ Funk é um gênero musical popular entre jovens no Brasil, principalmente na região sudeste, mas por este gênero, em geral, abordar assuntos como sexo, violência urbana e criminalidade, as pessoas que se identificam com tal gênero são estereotipadas como indivíduos com capacidade intelectual inferior. É interessante salientar que o funk brasileiro tem pouquíssimas correspondências com o funk estadunidense.

⁸ Pessoas oriundas do nordeste brasileiro, infelizmente, sofrem preconceito por terem uma cultura diferente daquela observada por pessoas provenientes do sul e sudeste, que são as regiões brasileiras mais abastadas economicamente.

⁹ Utilizamos aqui o termo música clássica por ser o de mais fácil compreensão, mas esse termo, de forma estrita, se refere somente à música de um período da história da Música – o classicismo -, mas, no Brasil, é erroneamente utilizado para descrever também a música ocidental de outros períodos, como do barroco e da renascença. Para evitar esse erro, alguns autores utilizam o termo “Música erudita”, mas esse termo também é equivocado, pois hierarquiza as diversas musicalidades, expressando que algumas são dotadas de erudição enquanto outras não (ora, todo fazer musical é um trabalho erudito!). O termo menos equivocado utilizado é “Música de concerto”, mas nada nos

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 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 professores desenvolverem saberes relacionados com a música popular.

Surge, portanto, mais algumas indagações: Como se dá a formação do professor de Música? Quais disciplinas compõem a sua grade curricular? Todas estas disciplinas contribuem para a atuação do professor de Música? Uma reforma curricular embasada no multiculturalismo deve perpassar todo currículo ou apenas algumas disciplinas?

As disciplinas que formam o curso de Licenciatura em Música no Brasil são divididas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2004a) em três grupos: 1) Conteúdos Básicos: disciplinas ligadas aos fundamentos da Educação geral, como Sociologia da Educação e Psicologia da Educação; 2) Conteúdos Específicos: disciplinas voltadas para o crescimento da capacidade teórico-prático-perceptiva de Música do próprio licenciando, sem relacioná-las com a futura atuação do educando da licenciatura como professor, (ou seja, disciplinas que ensinam Música em um nível complexo, que dificilmente poderá

impede de organizar um concerto de *rap* (por exemplo); para isso, apenas seria necessário compor um *rap* com instrumentos de concerto, como violino, oboé e flauta.

ser acessível aos educandos da escola básica) e 3) Conteúdos Teórico-Práticos: que são disciplinas voltadas para o ensino de Música, que buscam interligar o caráter dos dois últimos grupos de disciplinas, possibilitando que o licenciando relacione Música e Educação (IBIDEM, p. 2).

O primeiro grupo de disciplinas foge do escopo deste artigo¹⁰. O segundo grupo de disciplinas, aquelas 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, argumenta-se que tais disciplinas, por fazerem parte da formação do professor, também influenciam o modo no qual ele vai ministrar as suas aulas depois que obter seu diploma de professor. 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 professor de Música que se formou por meio do ensino conservatorial vá usar somente a música clássica como repertório nas suas aulas, mas por não este não ter aprendido a trabalhar na diversidade com a diversidade, existe a possibilidade de ele não valorizar a cultura própria do seu alunado, podendo ser a consequência disto, a violência simbólica¹¹ e o desinteresse pela matéria.

Sobre as disciplinas pertencentes ao terceiro grupo, ratifica-se a existência de professores 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 musicais¹², tais como Dalcroze, Kodály, Suzuki, Painter, Orff, Schaffer, Sá Pereira, Villa-Lobos e Williams, que nos deixaram um legado de como ensinar

¹⁰ Porque são disciplinas que fazem parte da grade da grande maioria das licenciaturas, ou seja, não são disciplinas específicas da Licenciatura em Música. Outros autores analisam em que medida tais disciplinas contribuem para a formação de professores para a diversidade cultural, como Alves (2010), Wilson (2011) e Xavier (2001).

¹¹ Segundo Bourdieu e Passeron (2011), quando as classes dominantes impõem a sua cultura às classes dominadas, desprovido-as das suas próprias identidades culturais, se estabelece uma convivência violenta no que tange aos aspectos simbólicos, sendo esse fenômeno conhecido como violência simbólica, que é “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas” (op. cit., p.19).

¹² Para mais informações sobre esses métodos, leia PAZ, E. (2000) A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed e FONTERRADA, M. T. O. (2005) **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação** - UNESP, São Paulo.

Música, mas tais legados estão direcionados para o ensino de Música para outras culturas e/ou para outras épocas, utilizando para tal a música clássica ou a música folclórica. O educador musical que utilizar esses métodos, sem adaptá-los para os tempos e às musicalidades atuais, ignorará um ensino voltado para a diversidade.

Também salienta-se 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 -, não estarão contribuindo para uma Educação voltada para a diversidade.

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 vezes¹³, 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 Brasil. Sabemos que, na realidade brasileira, consumir música clássica é dispendioso, bem como é dispendioso aprender tocar música clássica, assim como também o é aprender sobre música clássica! 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

¹³ Foi escrita a sentença “na grande maioria das vezes” porque alguns movimentos de resistência já estão modificando esse paradigma. Hoje em dia, é crescente o interesse de alguns pesquisadores que desejam conhecer como outras culturas ensinam Música. Outros buscam adaptar os métodos de ensino europeu para diferentes realidades, mas, sem dúvida, o que ainda domina a realidade da Educação Musical brasileira é um ensino monocultural e eurocentrado.

exceções, alcançar a aquisição do saber erudito.

A citação acima expressa bem a relação entre capital econômico e capital cultural, mas as ideias do presente artigo não concordam 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 clássica, como o trecho citado pareceu afirmar, mas é notável a existência de uma relação de poder no meio acadêmico de Música, que hierarquiza musicalidades, legitimando a música clássica 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 clássica, quando a maior parte das Instituições de Ensino Superior priorizam 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, mas não se identificam com a música clássica (muitos músicos que trabalham com música popular à noite, por exemplo, encontram na universidade uma forma de ascender social e economicamente¹⁴) correm o risco de ser excluídos¹⁵ - ou seja, de serem eliminados do processo seletivo - ou sofrem violências simbólicas quando entram no ensino superior, pois a estes são impostas violentamente uma outra cultura, um outro conhecimento.

Não é a intenção deste artigo criticar discriminadamente o ensino de música clássica, 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

¹⁴ Luedy (2009), por exemplo, apresenta o caso do cantor, instrumentista e compositor Armandinho que, apesar de ser reconhecido pelo público e pela crítica pelo seu virtuosismo, foi reprovado no Teste de Habilidade Específica de Música da UFBA por não conhecer os códigos da Música clássica tradicional.

¹⁵ Lembramos que boa parte das Licenciaturas em Música aplica o Teste de Habilidade Específica como forma parcial de seleção de aspirantes ao curso. Se os conteúdos deste teste se concentrarem somente no conhecimento musical europeu, muitos aspirantes ao curso superior de Música que, mesmo que sejam exímios músicos e que tenham vontade e capacidade de lecionar Música, poderão ser eliminados do processo seletivo.

e no epistemicídio da cultura popular (BOAVENTURA, 1995, 2010). Em outras palavras, este artigo, embasado no multiculturalismo, defende que a música clássica esteja presente na formação do professor 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, regentes e professores foram formados com excelência, mas pelo fato do ensino conservatorial dar mais valor aos códigos, procedimentos de ensino e de prática musical da cultura eurocêntrica, a diversidade cultural, que é expressa também pelo uso da musicalidade de outros povos, conseqüentemente, também acaba por ser desvalorizada e ameaçada.

Igualmente, nega-se também o determinismo de que o professor de Música que aprendeu a ser professor numa instituição que ensina “conservatorialmente” vá, necessariamente, desvalorizar a musicalidade dos seus educandos, mas pelo tema “diversidade cultural” ser muito relevante, sugere-se que este seja uma das prioridades na formação de professores e, para tal, o ensino conservatorial não é o melhor modelo para se ensinar a respeitar e admirar diversidade cultural e, da mesma forma, se a música clássica for usada hegemonicamente, tampouco ajudará nesse propósito.

Nessa perspectiva, a formação de professores de Música só será de fato 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 nos conteúdos teórico-práticos. Por meio de uma formação diversificada, o futuro professor de Música terá mais condições de atuar na diversidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL. (IM)POSSIBILIDADES?

À guisa de conclusão, 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.

Existem poucos trabalhos sobre como adequar as disciplinas das faculdades de Música de forma que também contemplem diversas realidades musicais, mas cita-se a dissertação de Bhering (2003), que repensou a Percepção Musical (disciplina deveras tradicional de qualquer curso de Música) na perspectiva da Música Popular Brasileira (MPB). Ora, se é possível fazer isso com a MPB, será possível também fazer tal coisa com outros estilos musicais, respeitando seus limites. Isso demanda, primeiramente, em conscientização à causa da diversidade cultural, depois em interesse pelo tema, depois em estímulo à pesquisas nesta perspectiva.

Por fim, é necessária também uma nova reflexão sobre o que é Música, pois 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 a diversidade seja um dos alicerces da Educação Musical ocorre quando a Música passa a ser vista como algo que é mais do que simplesmente “a arte dos sons, combinados de [sic] 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).

Se o caráter estético eurocêntrico estiver menos presente na Educação Musical, será dado um passo a mais em direção ao respeito à diversidade e, assim, Educação Musical se modificará e o nosso alunado se sentirá 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.

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 (HICKL-HUDSON, 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 professores possam “aprender a hibridizar”, ou seja, a conhecer as peculiaridades da diversidade de seu alunado e promover interações dentro de tal diversidade; e esse é um processo individual de cada professor, pois somente ele tem o conhecimento de como a diversidade cultural perpassa as suas aulas e a formação inicial não pode dar conta de todas essas situações de forma particular.

Mas, se o professor 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.

MUSIC AND CULTURAL DIVERSITY:

divergences between conservatorial Music education and multiculturalism theory in Music teacher education

ABSTRACT

This paper, embased on Cultural Studies and on multiculturalism theory, aims to shows up the urgency of the existence of a multicultural thinking on Music teacher education for primary and secondary schools on Brazil, from the reality generated by Law act No 11.769/2008, that imposes the content “Music” as an obligatory content of the curriculum for basic education. Starting from the fact that a significant amount of universities that offer Music Teacher education are embased on conservatorial education, this paper becomes relevant for raising some reflections about how this kind of education could affect the formation of the Music teacher that will teach with the challenges that are imposes by the multiculturalism that can be found out on classrooms. So, is necessary not only laws and curriculum politicians that favor the diversity, but also a rethink on the traditionalist character present in a great part of our Music teacher education program.

Keywords: Music teacher education. Multiculturalism. Music Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. G. **Por uma ecologia da formação de professores de música:** diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 225 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ALVES, M. R. F. **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.

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

BHERING, M. C. V. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de letras e artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música**. Brasília: MEC/SEPPIR, 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/SEPPIR, 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.

SANTOS, B. S. **Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

CANEN, A. 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, 2001.

_____. MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, A.; Moreira, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

_____. XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez, 2011.

_____. 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.

FONSÊCA, F. N. 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, 2001.

GAUTHIER, C. et al. (Orgs). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas

contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

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.

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.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11ª edição, 102 páginas. Disponível em:
<http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc, 2006>.
Acesso em: 03 maio 2015.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 2003.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação**: A música nas escolas públicas 1838 – 1971. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar., 2008.

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.

LUEDY, E. **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.

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

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun., 2014.

PRIOLLI, M. L. M. **Princípios básicos da Música para a juventude**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1961.

QUEIROZ, L. R. 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.

SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**: didática e avaliação, Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SANTIAGO, R.; 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.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: Santos, R. M. S. (Org.). **Música, Cultura e Educação**: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editor a Vozes, 2008.

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.

XAVIER, G. P. M. **A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

WILSON, T. C. P. **A Representação Social da diversidade cultural na formação inicial de professores**. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Correspondência:

Renan Santiago. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Professor de Música no Centro Educacional Meireles Macedo (CEMM), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: holy_renan@yahoo.com.br

Ana Ivenicki. PhD em Educação pela University of Glasgow. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: aivenicki@gmail.com

Recebido em: 23 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.