DOI 10.20504/opus2016a2209

Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro

Renan Santiago (UFRJ)
Ana Ivenicki (UFRJ)

Resumo: Este artigo busca discutir como as questões multiculturais perpassam a formação oferecida pelas três principais instituições que oferecem o curso de licenciatura em música na cidade do Rio de Janeiro. Esta discussão se torna relevante pelo fato visto que com a promulgação da Lei 11.769/2008, que impõe o conteúdo "música" como obrigatório na educação básica brasileira, se torna importante conhecer como o(a) futuro(a) professor(a) de música está sendo preparado(a) para lecionar na educação básica e respeitar a diversidade presente em suas salas de aula. Para tal, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas em 59 formandos(as) do curso de licenciatura em música de três instituições da cidade do Rio de Janeiro. Constatou-se que, em geral, tais formandos(as) reconhecem a importância de uma educação musical multicultural, mas não sentem que o seu ensino superior os(as) está preparando para atuar na e com a diversidade cultural encontrada nas salas de aula da educação básica. Um currículo multicultural pós-colonial é sugerido como uma forma de evitar essencialismos e congelamentos identitários, como também para promover hibridismos e trocas positivas entre diferentes culturas. Propõe-se também como necessário que as disciplinas das licenciaturas em música usem um repertório amplo, que não inclua somente peças musicais europeias, mas também a obras africanas, afro-brasileiras, "populares" e a midiáticas.

Palavras-chave: Formação de professores de música. Multiculturalismo. Educação musical. Lei 11.769/2008.

Multicultural Issues in Music Teacher Education: The Case of Three Music Education Higher-Degree Programs in the City of Rio de Janeiro

Abstract: This article discusses how multicultural issues pervade music education programs offered by three main institutions in the city of Rio de Janeiro. The discussion becomes relevant because of the enactment of Law 11,769/2008 (Brazil, 2008a) which makes "music" compulsory in Brazilian primary and secondary education, making it important to understand how the future music teacher is being prepared to teach in the K-12 education system and to respect classroom cultural diversity. To this end, we applied questionnaires containing open- and closed-ended questions to 59 graduates of the music education undergraduate program from three institutions in the city of Rio de Janeiro. It was found that, in general, these students recognize the importance of multicultural music education, but do not feel that their college education is preparing them to work in and with the cultural diversity found in K-12 classrooms. We suggest a post-colonial multicultural curriculum to avoid essentialism and identity freezing, as well as to promote hybridizations and positive exchange between different cultures. We also believe it is necessary that disciplines of music education degree programs use an ample repertoire that does not only include European music, but also African, African-Brazilian, Indigenous, "Popular" and Media music.

Keywords: music teacher education; multiculturalism; musical education; law 11.769/2008.

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.

Submetido em 24/02/2016, aprovado em 29/04/2016.

A promulgação da Lei 11.769/2008 que impõe como obrigatório o ensino de música na educação básica, tem apresentado diferentes desafios às escolas, à figura do(a) professor(a) de música e às instituições que formam tais professores(as). Sobreira (2012: 76) compara o atual processo de obrigatoriedade do ensino do conteúdo "música" nas escolas com o já findado 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. Portanto, pensar em métodos e alternativas para se ensinar música nas escolas regulares de um país extremamente plural como o Brasil, respeitando a diversidade cultural 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 de 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.

Embora a Lei 11.769/2008 não imponha nenhuma titulação mínima para o(a) professor(a) de música, os resultados de pesquisa, em fase de desenvolvimento, realizada pelos autores deste artigo, mostram que as escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro – localidade onde se delimita o presente estudo -, desde 2008, têm contratado apenas professores(as) com formação mínima de licenciado(a) em música. Afirma-se isso com base na análise documental feita com editais publicados entre 2008 e 2015 que ofereciam vagas para professores(as) de música a serem selecionados por meio de concurso público: dos 22 editais analisados, todos eles impunham formação superior em licenciatura em música como critério mínimo para assunção do posto.

Portanto, reconhecendo a realidade gerada pela Lei 11.769/2008 e partindo do fato de que as licenciaturas em música têm se apresentado como principais locais de formação de professores(as) de música, este artigo busca discutir sobre tal formação, utilizando a teoria do multiculturalismo. Para tal, foram aplicados questionários em formandos(as) com previsão de término do curso entre dezembro de 2015 e julho de 2016 que estudavam em três instituições que oferecem o curso de licenciatura em música na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de conhecer suas opiniões sobre como seus cursos os(as) têm preparado para atuar com e na diversidade cultural presente nas salas de aula da educação básica.

Multiculturalismo e educação musical

Para a melhor compreensão do artigo, se faz necessário explicitar o que este compreende por multiculturalismo e como tal teoria dialoga com a educação musical. Multiculturalismo é uma abordagem teórica pós-moderna que tem a identidade como um dos seus conceitos centrais. Identidade[1], no período moderno, era concebida como um constructo fixo, ditado por parâmetros biológicos, econômicos e socioculturais (HALL,

[1] Identidade é definida no presente trabalho como um agregado de marcadores que adquirem significado por meio da linguagem e de representações simbólicas, que classificam o mundo e suas relações interiores, definindo o que é um sujeito (WOODWARD, 2014).

2005). Isso significa que alguém que nasceu no período moderno tinha menos chance de mudar sua "identidade original", ou seja, a identidade adquirida pela família, conhecidos próximos ou por qualquer outro grupo social em que tal indivíduo convivesse.

Diferentemente da modernidade, a contemporaneidade é caracterizada pela volatilidade de informação e pela globalização do conhecimento que nos permite ter acesso a culturas de várias procedências, que se mesclam com nossa "identidade original", modificando-a constantemente.

Desse modo, autores como Hall (2005) e Woodward (2014) argumentam que o período moderno foi ultrapassado e hoje vivemos na pós-modernidade. Esta se distingue da modernidade, entre outros aspectos, por não conceber a identidade como um constructo fixo. Isso significa que um indivíduo pós-moderno não está preso por uma identidade pré-determinada, mas, ao contrário, que possui muitas identidades, ou melhor dizendo, possui uma identidade dinâmica que se modifica constantemente.

Tal realidade torna possível que indivíduos pós-modernos sejam bem diferentes de pessoas que pertençam ao mesmo grupo social, o que era incomum no período moderno. Dessa forma, as identidades culturais, mais do que nunca, se tornam complexas, instáveis e únicas, visto que nenhuma identidade é igual à outra (SANTIAGO; MONTI, 2014).

Portanto, pode-se dizer que as sociedades contemporâneas são permeadas de multiculturalidade, ou seja, diferentes identidades culturais têm dividido o mesmo espaço social (HALL, 2005). O problema por detrás da multiculturalidade se dá quando ocorrem hierarquizações entre as diferentes culturas que compõem uma sociedade. Em outras palavras, um grupo social dominante estabelece que sua cultura é melhor ou superior que a cultura de outros grupos, e por isso, impõe a sua cultura para o restante da sociedade, subvalorizando o restante dos conhecimentos.

Essa hierarquização cultural pode originar diferentes tipos de preconceitos e discriminações, tais como o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, a xenofobia, o *bullying*, o preconceito musical etc., visto que a "identidade padrão" – que, geralmente, é masculina, branca, heterossexual, e cristã – é eleita como a "normal" e as restantes são inferiorizadas.

Tais aspectos estão também presentes na sociedade brasileira. Brasil é um país deveras miscigenado, mas é um erro crer que existe uma igualdade racial ou social no país. Recentes estudos, que comparam a taxa de escolarização de negros, pardos e brancos, mostram que os negros e pardos, em geral, têm menos oportunidades educacionais do que

brancos, e isso não se dá somente nos dias atuais, mas sim há, pelo menos, cinco décadas (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO: 2015).

Similarmente, o currículo escolar geralmente seleciona conteúdos eurocêntricos e silencia a voz de grupos oprimidos, como negros, pardos, indígenas, nordestinos e mulheres, e, desse modo, as escolas, por meio do currículo escolar, reforçam – de forma geral – as discriminações impostas às minorias (CANEN; MOREIRA, 2001).

Nessa perspectiva se insere o multiculturalismo como uma filosofia educacional que tem como objetivo reinventar e reestruturar a escola, lutando contra todos os tipos de preconceitos e estereótipos negativos (GAY, 1994. CANDAU; KOFF, 2015). Para isso, é necessário que o conhecimento de diferentes grupos culturais também se faça presente no currículo escolar.

A partir desta definição, pode-se conceber que um currículo multicultural pode ser caracterizado por (1) rejeitar hegemonias culturais; (2) incorporar conhecimentos de grupos oprimidos no currículo; (3) lutar contra o congelamento identitário, por meio do hibridismo e trocas positivas entre diferentes indivíduos (CANEN, 2007).

Akkari e Santiago (2013) destacam alguns eventos que impulsionaram a urgência de uma dimensão cultural na educação brasileira: (1) a reforma curricular estimulada pela pedagogia crítica de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Demerval Saviani, que defendem a importância de ser considerado o universo cultural dos educandos na alfabetização de jovens e adultos; (2) a Nova Sociologia da Educação, que também corroborou para a compreensão de que a diferença cultural pode ser traduzida em deficiência escolar devido à estrutura social da sociedade, que determina a constituição de escolas voltadas para grupos de elite e; (3) a reforma curricular influenciada pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo na década de 1980.

Essa realidade, juntamente com a influência do neoliberalismo na realidade brasileira, gerou legislações educacionais que valorizam a diversidade cultural (FONSÊCA, 2001). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/1996), por exemplo, em seu terceiro artigo, sugere o "respeito à Liberdade e apreço à tolerância", a "valorização da experiência extraescolar" e a "consideração com a diversidade étnico racial". Já no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluíam a pluralidade cultural como um tema transversal, ou seja, um aspecto que, pela sua relevância, deveria ser trabalhado paralelamente por todas as disciplinas. Posteriormente, foram promulgadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabeleceram como obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula da educação básica.

Apesar destas leis e da crescente necessidade da valorização de um pensamento multicultural na educação brasileira, a literatura acadêmica brasileira apresenta poucos trabalhos escritos sobre multiculturalismo na educação musical. Chegou-se a tal conclusão por meio de uma revisão de literatura realizada no primeiro semestre de 2016, que buscou analisar trabalhos que concatenassem explicitamente a educação musical e o multiculturalismo na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* (*Revista da ABEM*) entre os anos de 1992 a 2015, e nos anais do eixo de educação musical dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), entre o período de 1989 e 2015.

Na *Revista da ABEM* foram levantados 9 artigos multiculturalmente explícitos no total de 369 artigos publicados em todo o período de atividade da revista, o que representa somente 2,43% do total dos artigos deste periódico. Tais artigos são os de autoria de Penna (2005, 2006), Lazzarin (2006, 2008), Ribeiro (2008a), Omolo-Ongati (2009), Almeida (2010b), Luedy (2011) e Schmid (2015).

Já nos anais da ANPPOM, o levantamento apontou 6 trabalhos multiculturais no total de 710 trabalhos publicados em todas as edições do congresso; ou seja, apenas 0,84% dos trabalhos do eixo de educação musical dos congressos da ANPPOM são explicitamente ancorados na teoria do multiculturalismo. Seguem os trabalhos levantados: Fernandes (1998), Almeida (2006, 2007, 2010a), Ribeiro (2008b) e Santiago (2015b)

Penna (2005), em um destes trabalhos escritos nesta temática, argumenta que a música é um fenômeno universal, criado histórica e culturalmente e, por isso, cada grupo sociocultural possui sua própria poética musical (identidade musical) que se difere esteticamente de outras poéticas musicais, mas tal diferença não possui caráter hierárquico, e, portanto, a poética musical europeia – por exemplo - não deve ser vista como superior ou inferior à poética africana, e vice-versa.

Dessa forma, a educação musical não deve se restringir a somente uma poética musical, mas também deve ter como objetivo expandir o horizonte cultural dos estudantes e, para tal, se faz necessário abraçar diferentes poéticas musicais, o que também significa abraçar a diversidade.

Assumindo que o repertório é um dos itens que integram o currículo da disciplina de música e que um currículo multicultural busca trazer para o cotidiano escolar os conhecimentos de grupos socioculturais que são historicamente excluídos de tal ambiente escolar, tem-se que é extremamente necessário um repertório que rejeita quaisquer hegemonias para que diversas musicalidades estejam presentes nas aulas de música (PENNA, 2012).

Porém, uma educação musical multicultural não se dá somente pela inclusão de diferentes musicalidades no repertório das aulas de música, visto que as demandas negativas trazidas pela hierarquização cultural, como preconceitos e discriminações, não podem ser combatidas somente com tal inclusão. Hornburg e Silva (2007: 65) argumentam que:

> O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou outro.

O multiculturalismo na educação tem-se tornado um termo polissêmico, visto que diferentes autores o abordam de formas diferentes (CANEN, 2007). Por este fato, alguns autores, como Canen (2012) listam diferentes abordagens multiculturais, ou seja, diferentes formas de pensar e de se praticar multiculturalismo em educação (incluindo a musical). As abordagens multiculturais que serão pormenorizadas neste trabalho serão o multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo humanista, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial; estas estão de acordo com o último trabalho citado.

A abordagem multicultural que está mais presente nas salas de aula é o multiculturalismo folclórico. Esta abordagem se caracteriza por tratar a diversidade cultural sob a lente do exotismo, tratando os conhecimentos das diferentes culturas por meio de datas comemorativas, ou outros fatos que se focam somente em aspectos superficiais, como costumes, culinária, rituais, festividades, etc., o que faz com que a diversidade seja concebida como algo distante, estranho, que não está diretamente relacionada com a realidade.

O multiculturalismo humanista argumenta que todas as culturas têm o mesmo valor por serem todas elas produtos humanos. Nessa abordagem, a tolerância é vista como um tipo de posicionamento que irá permitir que diversos grupos sociais dividam o mesmo espaço social sem desarmonias.

O multiculturalismo crítico, porém, se opõe às duas primeiras abordagens por não conceber que elas têm potenciais para transformação social, antes, por acreditar que estas somente reforçam as desigualdades e não reconhecem a hierarquização cultural e as disputas políticas entre diferentes grupos socioculturais. Essa abordagem, portanto, põe a

diversidade cultural em constante discussão, procurando a fonte de preconceitos e discriminações e valorizando as identidades oprimidas e marginalizadas.

Fruto dos estudos culturais, a última abordagem que será discutida neste artigo é o multiculturalismo pós-colonial. Esta perspectiva também questiona a produção e reprodução das diferenças, e não objetiva somente o acordo, diálogo ou tolerância entre diferentes culturas, mas também hibridismos entre as culturas.

Caminhos da pesquisa

Baseado nesta teoria, o presente artigo busca verificar como as questões multiculturais perpassam a formação de professores de música das três principais universidades da cidade do Rio de Janeiro: A Escola de Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM/CLA/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 escolhidas por serem as mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, e também por serem aquelas que formam o maior número de professores(as) de música nesta cidade.

Como recurso metodológico, foram utilizados questionários, respondidos no segundo semestre de 2015 por licenciandos em música que faziam seus cursos em uma das três instituições supracitadas e que tinham previsão de formatura para fevereiro de 2015 ou janeiro de 2016.

Os questionários seguiam as opções de marcação características da Escala Likert, ou seja, estes eram compostos por afirmações para as quais os(as) estudantes que contribuíam com a pesquisa deveriam marcar uma das seguintes opções: "Concordo totalmente", "Concordo parcialmente", "Nem concordo nem discordo", "Discordo parcialmente", ou "Discordo totalmente" (CUNHA, 2007). Um total de 59 questionários foi preenchido pelos(as) estudantes: 27 no CBM-CEU, 22 na UNIRIO e 10 na UFRJ.

Para se chegar aos estudantes que contribuíram 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 coordenadores dos cursos, e estes 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.

As informações contidas em tais questionários tinham como intenção avaliar a visão dos(as) estudantes sobre os conteúdos das disciplinas dos currículos dos cursos e a musicalidade usada nestas disciplinas e como tal curso contribuiu ou não para a preparação deles(as) para ensinar música em um ambiente formado por diversas culturas.

Ao fim dos questionários, existiam algumas linhas vazias, nas quais os(as) colaboradores(as) foram incentivados(as) a escrever com mais liberdade sobre suas impressões sobre a diversidade presente nas salas de aula da educação básica e sobre como seu curso superior está os(as) formando para atuar em tal realidade. O questionário utilizado na presente pesquisa encontra-se transcrito no Anexo.

Multiculturalismo na formação de professores(as) de música: entre a realidade e necessidades

Os 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% dos(as) estudantes que responderam ao questionário consideram que é importante que as licenciaturas em música formem professores(as) para ensinar música respeitando a diversidade (de raça, étnica, de gênero, de sexualidade, de religião e musicalidade); mas, quando perguntados(as) se seus cursos estão preparando-os(as) bem para lecionar na diversidade, a concordância permaneceu alta entre 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 a diversidade), e da UFRJ (80% concordam com esta afirmação), mas o percentual cai consideravelmente entre os estudantes da UNIRIO, onde apenas 47,6% dos(as) colaboradores(as) concordam que estão sendo bem preparados para os desafios impostos pela diversidade cultural nas salas de aula da educação básica.

Esses percentuais também podem ser expressados pelos escritos de alguns estudantes. 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 análise 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 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 discrepância entre os dados quantitativos e os qualitativos é que parte dos(as) estudantes que colaboraram respondendo aos 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 obtiveram 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).

A necessidade da existência de uma experiência anterior como musicista 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 sificiente [sic] para atuar na educação básica, o aluno precisa de vivênciar [sic] 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).

Nessa perspectiva, algumas disciplinas, especialmente a disciplina de estágio curricular, aparecem nas respostas como uma forma de aproximar licenciando em música da realidade nas salas de aula. Em várias oportunidades, a importância da disciplina de estágio curricular na formação do(a) professor(a) de música é apontada também 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 [sic] 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).

Reconhecendo ainda a importância desta disciplina, alguns 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".

Respostas como estas 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.

Outras disciplinas na UFRJ e na UNIRIO são também citadas (mas não de forma tão enfáticas como a disciplinas de estágio curricular) como importantes para fazer os licenciandos sensíveis à diversidade cultural, mas também é muito importante salientar que estas disciplinas citadas são oferecidas, majoritariamente, pelas faculdades (ou escolas) de educação destas universidades e não pelo departamento de música, como as citações a seguir afirmam:

> 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 [sic] esta disciplinas, principalmente nas disciplinas transversais às de educação. Entre elas: metodologia, prática de ensino, didática, psicologia, filosofia, antropologia da música (Estudante da UFRJ).

> Ouço 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).

O CBM-CEU é uma instituição menor e, por oferecer somente cursos relacionados com música, não tem um departamento ou uma faculdade de educação própria, mas, mesmo assim, oferece algumas disciplinas (a saber: 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 aos 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).

Porém 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 na diversidade cultural da escola. Fica, portanto, a questão: eles pensam assim porque 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 cursos eles(as) tiveram um repertório formados por obras musicais de origem europeia, 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 afirmam que a musicalidade europeia esteva presente durante o curso.

Porém 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.

Esses dados estão acordando com o que afirmam alguns autores, como Vieira (2000) e Pereira (2014), que dissertam que muitas licenciaturas em música ministram o que é chamado de ensino conservatorial. Esse tipo de educação musical é caracterizado por (1) ser fortemente embasado nos pressupostos da modernidade, por eleger uma identidade musical - a europeia - como correta e, consequentemente, menosprezar outras musicalidades; (2) segmentar a música, hierarquizando tendências "populares" e "eruditas", (3) 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) ter como objetivo principal formar músicos e cantores capazes de executar peças com um alto grau de dificuldade – em padrões ocidentais, obviamente (SANTOS et al., 2012: 238).

Santiago (2015b) expressa que uma educação musical multicultural e o ensino conservatorial tendem a ser filosofias opostas. Enquanto a primeira objetiva valorizar a diversidade cultural, a segunda é caracterizada por usar um repertório elitizado e monocultural. A grande diferença entre o percentual de estudantes que afirma que a musicalidade europeia está presente nos repertórios em comparação à menor quantidade de estudantes que escreveram que a musicalidade africana, afro-brasileira e indígena estão presentes nos repertórios parece confirmar a presença de um ensino eurocêntrico na formação oferecida pelas licenciaturas em música analisadas.

Tal omissão das musicalidades africana, afro-brasileira e indígena favorece que alguns estudantes não sintam suas identidades representadas no currículo. Isso significa que estudantes negros, pardos e indígenas geralmente não aprendem o suficiente sobre suas próprias culturas[2]. Os seguintes relatos de campo expressam o que alguns estudantes pensam sobre a falta de conteúdos relacionados à musicalidade negra e indígena nas licenciaturas em música:

[2] É porém importante ressaltar que a educação musical multicultural é para todos, e não apenas para negros e índios

> 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).

Nessa perspectiva, estas musicalidades estão vagamente presentes no currículo das licenciaturas, porém, em um enfoque típico do multiculturalismo folclórico. Para que mais estudantes se sintam representados no currículo, é necessário que as musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas estejam mais presentes no repertório usados nas disciplinas dos cursos de licenciaturas em música.

E tal questão é também importante para ensinar aos(às) futuros(as) 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(as) 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.

É importante também apresentar o fato de que, em muitos questionários, alguns(mas) 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 corroboram com o argumento de 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 conteúdos muticulturais em sua formação inicial pode ter maior possibilidade de ensinar música respeitando a diversidade cultural de seus(suas) estudantes. Em outras palavras, o(a) professor(a) precisa aprender multiculturalmente para ensinar multiculturalmente.

É interessante observar 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).

Um relato de campo como este demonstra que existe uma divergência – e não um consenso - entre o pensamento dos(as) estudantes, o que é algo totalmente normal. Se faz, portanto, necessária 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 obras musicais "populares" e midiáticas nos currículos de música. Penna (2012: 91) afirma 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".

Nessa perspectiva, também existia uma afirmação no questionário que visava verificar se os(as) estudantes achavam relevante utilizar um repertório composto por obras musicais "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 80% dos(as) estudantes da UFRJ concordam totalmente ou

parcialmente que é importante utilizar um repertório formado por este tipo de obras musicais nas escolas.

Após tal resposta, eles também foram questionados sobre suas percepções sobre a preparação por eles recebidas 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 peças musicais.

Estes números parecem demonstrar que os cursos de licenciatura em música analisados estão colaborando para tal fato, mas uma frase escrita em um dos questionários aponta o contrário: ao lado da afirmação em questão, um estudante da UNIRIO escreve que se sente apto para ensinar música utilizando peças musicais populares e midiáticas "mais pela [sua] vivência do que pela formação docente".

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 de as licenciaturas em música, de forma geral, não ensinarem tais tipos de musicalidades. Porém pretende-se argumentar que é muito importante que um currículo de um curso de licenciatura em música torne-se próximo da realidade musical dos estudantes da educação básica, e, para isso, se faz necessário que composições musicais "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?

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 o preconceito, a discriminação, o *bullying*, o sexismo, o 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 a discriminação e o preconceito. Logo, tais dados apontam que a maioria dos(as) estudantes concordam que é importante que esses debates ocorram nas aulas de música.

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 preconceito e discriminação durante sua formação 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[3].

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).

Relatos de campo como estes parecem demostrar que o ensino das faculdades de música que agem em cooperação com faculdades de educação não podem ser classificados como multiculturais críticos, pois, de forma geral, 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.

[3] Tais relatos ocorreram quando os(as) estudantes, em diferentes ocasiões, perguntaram se as discussões realizadas em disciplinas da escola ou faculdade de educação também poderiam ser expressas nos questionários.

Considerações finais

A análise dos questionários apontou 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. Constatou-se que a maioria dos formandos(as) reconhecem a importância de uma educação musical multicultural, mas, apesar de receberem certa carga teórica sobre o assunto, não sentem que o seu ensino superior está os(as) preparando para atuar na e com a diversidade cultural encontrada nas salas de aula da educação básica

Pode-se notar que boa parte dos estudantes demonstrou certo receio sobre a temática e criticaram a formação que recebem do seu curso, afirmando que muito do que sabem sobre ensino de música para a diversidade se deu na prática, seja de alguma vivência se deu fora da graduação ou durante os estágios.

Se faz necessário, portanto, refletir sobre isso: tem-se um grande problema se praticamente toda carga de conteúdos que possam tornar os licenciandos sensíveis à diversidade cultural e aptos para ensinar música em escolas permeadas de multiculturalidade é oferecida 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 à diversidade cultural e ao multiculturalismo.

Tem-se também que as discussões sobre o ensino para a diversidade se dão com maior frequência em disciplinas de educação geral, porém tais disciplinas não podem atender eficazmente às diversas situações que o(a) professor(a) de música poderá presenciar em sua prática profissional, pelo fato de que elas não se debruçam especificamente sobre o ensino de música, que tem suas particularidades.

É interessante a citação de autores importantes no campo do multiculturalismo e das teorias do currículo, como Vera Candau e Tomaz Tadeu, existente em um questionário; porém, o estudante em questão deixou bem claro que tais discussões são feitas na Escola de Educação da UNIRIO e não na sua própria faculdade, que é o Instituto Villa-Lobos. Também salienta-se que nenhum autor da área da educação musical que disserte sobre ensino de música na diversidade, como Maura Penna ou Cristiane de Almeida, foi citado nos questionários, o que aparenta mostrar que, apesar de o licenciando em questão estar sendo sensibilizado sobre a diversidades por meio das aulas nas faculdades de educação, ele, possivelmente, não está a par das discussões que são específicas do ensino de música e diversidade.

Argumenta-se, portanto, que com o advento da Lei 11.769/2008, não se pode fazer uma separação entre música e educação, como se ambas não estivessem concatenadas, ou seja, a "música" não pode delegar à "educação" alguns papéis que também são de sua alçada.

Assume-se concordância com Lazzarin (2008: 124) 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.

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) parecem ignorar tudo o que aparentemente não é musical, porém, argumenta-se que a 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 o preconceito e a discriminação, e isso exige reflexões sobre os currículos das licenciaturas.

A diversidade, muitas vezes, está presente 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, 2015).

Porém 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, nas quais a musicalidade desses grupos não será o foco das discussões. Ainda é mais crítica a situação da musicalidade indígena: Nenhuma disciplina, de nenhum departamento de nenhuma instituição aqui analisada, discorre diretamente sobre o tema, e isto foi apontado em alguns relatos já citados.

Portanto, pode-se observar traços de um multiculturalismo crítico nas matrizes curriculares do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ, por estas desenvolverem esforços para valorizar algumas culturas marginalizadas e incluí-las no cotidiano escolar. Porém, 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, hetereossexual/homossexual, etc., e quando o multiculturalismo crítico se centra em poucas identidades, como na identidade negra, este se "esquece" e consequentemente 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 com que ambos os lados se beneficiem. Dessa forma, o multiculturalismo humanista encontra um limite aqui, pois tolerar outra cultura é positivo, mas não suficiente. É necessário tentar, sempre que possível, fazer hibridismos entre diferentes identidades, ou reconhecer aqueles que já existem e que, muitas vezes, são ignorados..

Autores como Canen e Xavier (2011) e Peters (2005) têm 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.

Portanto, se sugere que as licenciaturas em música possam ensinar conteúdos relativos a diversidade cultural não somente nas suas faculdades 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.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Cristina Mylene. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Cristina Mylene; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural:* desafios e possibilidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 15-33.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XVI, 2006, UnB. *Anais...* Brasília, ANPPOM, 2006. p. 99-103.

_____. Diversidade cultural e formação de professores: um estudo com licenciandos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XVII, 2007, UNESP. *Anais...* São Paulo, EDITORA UNESP, 2007. p. 1-10.

_____. A formação inicial de professores de música no século 21: a diversidade vista por licenciandos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XX, 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.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 1 (retificação), 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adelia Maria Nehme Simão e. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação e realidade,* v. 40, p. 329-348, 2015.

CANEN, Ana. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucióla Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares*: desafios contemporâneos. 1ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 237-249.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política,* v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo***.** Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 15-44.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-662, set./dez. 2011.

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.

FERNANDES, José Nunes. Globalização e sociedade pluricultural: recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, XI, 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPPOM, 1998. p. 36-42.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites, e implicações. In: PENNA, Maura (Org.). *É esse o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 15-30.

GAY, Geneva. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education.* Urban Monograph Series. Washington, DC: North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement, 1994.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade***.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc>. Acesso em: 05 mar. 2015.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rúbia da. Teorias sobre o currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científico do ICP*, v. 3, n.10, p. 61-66, jan./jun. 2007.

LAZZARIN, Luís Fernado. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006.

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

LUEDY, Eduardo. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da Abem*, Londrina, v.19, n. 26, p. 47-59, 2011.

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, p. 7-14, mar. 2009.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

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

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

PETERS, Michael. Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. *Policy Futures in Education,* v. 3, n. 4, p. 436-445, 2005.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades:* como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora da UNESP, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, Sônia Teresa da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças… *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 129-135, mar. 2008a.

_____. Manifestações multiculturais em espaços escolares: o estágio de música apreendido como momento aberto de fronteiras. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XVII, 2008, Salvador. *Anais*... Salvador, 2008b. p. 54-58.

SANTIAGO, Renan. Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: possíveis bases para uma educação musical contemporânea. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II, II, 2015, Colégio Pedro II. *Anais*... Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 2015, p. 1-8.

_____. Identidade cultural e diversidade: uma reflexão sobre a formação do professor de música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXV, 2015, UFES. *Anais*... Vitória – ES, ANPPOM, 2015b.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. 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.

SANTIAGO, Renan; MONTI, Ednardo Gonzaga Monteiro. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. *Pesquisa e Música*, v. 13, p. 112-126, 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação:* os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.

SCHMID, Eva Verena. Popular Music in Music Education in Germany - Historical, Current and Cross-Cultural Perspectives. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, p. 30-41, jan./jun. 2015.

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.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música:* o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do 30Pará. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

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, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

ANEXO - Questionário aplicado a discentes do CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ sobre a 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 entrevistado
I – Sexo:
Masculino ☐
Feminino ☐
II – Idade: ___ anos
III – Atua como professor de Música na Educação Básica?
Sim ☐ Há quanto tempo?____ ano(s)
Não ☐ Pretende atuar? Sim ☐ Não ☐

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 – 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→ ☐

5 – 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→ ☐

6 - 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→ ☐

7 - Tenho recebido conhecimentos sobre musicalidade europeia durante a minha formação.
Concordo totalmente → ☐ - Concordo parcialmente → ☐
Nem concordo nem discordo→ ☐
Discordo parcialmente→ ☐ - Discordo totalmente→ ☐

8– 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→ ☐

9 – Tenho recebido conhecimentos sobre musicalidade indígena durante a minha formação.
Concordo totalmente → ☐ - Concordo parcialmente → ☐
Nem concordo nem discordo→ ☐
Discordo parcialmente→ ☐ - Discordo totalmente→ ☐

10 – 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→ ☐

11 - 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→ ☐

12 - 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→ ☐

13 - 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→ ☐

14 - 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→ ☐

15 – Utilize o espaço abaixo para comentar sobre como você percebe a diversidade presente nas salas de aula da Educação Básica e a forma que o seu curso de Licenciatura em Música está te preparando para atuar nessa e com essa diversidade.

. . . . . .

Renan Santiago é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). É Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU) e Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Escreve sua dissertação de mestrado sobre o tema de multiculturalismo na formação do professor de Música. Atualmente, é professor de Música do Centro Educacional Meireles Macedo. holy_renan@yahoo.com.br

Ana Ivenicki é PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações em periódicos nacionais e internacionais bem como livros publicados/organizados, e vários trabalhos em anais de eventos. Tem sido Palestrante/Conferencista convidada em diversas instituições. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional. Foi agraciada com o prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, conferido na 36a. Reunião Anual da ANPEd /2013, Goiânia, pela contribuição à Educação com Inclusão Social. Conhecida até 2014 como Ana Canen. aivenicki@gmail.com