

DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS

*Cristiane Maria Galdino de Almeida**
cmgabr@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho objetivou investigar a concepção de licenciandos sobre a diversidade cultural presente nos cursos de licenciatura em música, analisar como essa diversidade estava representada no corpo docente e discente, e identificar que diferenças eram tratadas pelos formadores durante o percurso acadêmico. O referencial teórico está fundamentado em conceitos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005). Foi realizado um estudo de entrevistas com 5 licenciandos de instituições federais. Os dados foram coletados por meio de entrevista episódica e analisados qualitativamente. A partir da análise, considere-se que a diversidade cultural ainda se mostrou uma ausência significativa na formação dos professores de música, com predomínio dos cânones hegemônicos da educação musical. Os resultados sinalizam a necessidade de transformar essas ausências em presenças, não somente como decisão individual mas também como parte da política que sustenta os cursos de formação de professores de música.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores de música; diversidade cultural; teoria crítica pós-moderna.

ABSTRACT: This work aimed at investigating the conceptions of students from music teacher higher education courses about the cultural diversity placed in their courses programs. More specifically, it aimed to analyze how diversity is represented in the group of both teachers and students, and to identify the differences that were approached by teachers during the course. An interview study was carried out with 5 students from federal institutions of higher education. The theoretical framework was constituted by concepts from the postmodern critical theory by Boaventura de Sousa Santos (2005). Data was collected through episodic interviews and qualitatively analysed. The analysis showed that the cultural diversity is a significant absence in the education of music teachers, where hegemonic canons in music education still prevail. The results point to the need to change these absences into presences, not only as an individual commitment, but also as political objectives of music teacher education programs.

KEYWORDS: music teacher education; cultural diversity; postmodern critical theory.

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas nas diversas áreas do conhecimento podem interagir com a sociedade de diferentes formas, entre elas, a construção de políticas públicas. Essa relação, presente em diversos encontros da área de música, foi tema, inclusive, do último encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM¹. Além disso, pesquisas realizadas na subárea da educação musical subsidiaram a discussão que se estabeleceu com o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), em relação à volta do ensino de música na escola. Com o intuito de contribuir para ampliar esse diálogo, esta comunicação pretende refletir sobre diversidade cultural e formação de professores de música, um dos temas que tem favorecido essa interação.

Nos últimos anos, a discussão sobre diversidade cultural tem integrado vários segmentos da sociedade. No âmbito da política cultural internacional, essa discussão resultou na aprovação, em Conferências da UNESCO, da Declaração universal sobre a diversidade cultural, em 2001, e da Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, em 2005. Esses documentos trazem, em artigos específicos, a educação como um espaço, ao mesmo tempo, de respeito e de promoção da diversidade. O artigo 5 da Declaração afirma que “toda pessoa tem direito a uma educação de qualidade e a uma formação que respeitem plenamente sua identidade cultural” (UNESCO, 2001), enquanto o

* Doutoranda em Música, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Del Ben. Professora da UFPE e bolsista da CAPES/PICDT.

¹ Educação Musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade. XV Encontro, realizado em João Pessoa – PB, de 17 a 20 de outubro de 2006.

artigo 10 da Convenção trata exclusivamente da “educação e conscientização pública” (UNESCO, 2005). No Brasil, a Convenção foi aprovada pelo Senado em dezembro de 2006, um mês depois de ter sido aprovada pela Câmara Federal e vem sendo discutida em diversos eventos promovidos pelo Ministério da Cultura (MinC). Em termos de política educacional, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), criada em julho de 2004, além de tratar desses temas no âmbito da educação, tem participado dos debates com o MinC. Em um dos seminários, o representante do SECAD, André Lázaro, afirmou que “durante muito tempo, o sistema educativo brasileiro trabalhou de costas para o seu ambiente, para as questões culturais, sem levar muito em conta o contexto cultural” (www.cultura.gov.br), por isso reconhecia a necessidade de uma ação integrada.

Na área de música, mais especificamente na subárea da educação musical, a discussão sobre diversidade cultural não é recente, especialmente no que diz respeito ao repertório (ver ELLIOTT, 1989; ANDERSON; CAMPBELL, 1996, entre outros). Outros aspectos foram sendo acrescentados, revelando uma posição mais crítica dos autores. Silva (2001, p. 266), sugere que “para a formação de professores, parece ser especialmente relevante a experiência da diversidade musical e estética, pelo menos nos limites culturais da sociedade em que atuarão profissionalmente.” Para isso, o autor afirma que

a contribuição de leituras no campo das ciências sociais e a atividade crítica e investigativa de uma prática filosófica poderiam incorporar-se ao estudo de músicas diversas, em ação combinada com a experiência direta da composição, da execução e da apreciação. (SILVA, 2001, p. 266).

No entanto, as investigações realizadas por esse e outros pesquisadores brasileiros (TRAVASSOS, 1999; LOURO; ARÓSTEGUI, 2003; LUEDY, 2006), tinham em seu escopo os cursos de música, e não os cursos de formação de professores de música. Dessa forma, cabia indagar se os cursos de licenciatura estavam, de alguma forma, atentos a essas discussões, uma vez que alguns deles já fizeram suas reformas curriculares, atendendo à legislação educacional brasileira.

Minha inquietação estava ligada também ao meu percurso acadêmico e profissional, pois a diversidade cultural trazida pelos estudantes para a sala de aula nem sempre era contemplada no processo de formação. Alunos com uma rica experiência na cena musical, reconhecidos até internacionalmente, precisavam se adequar a uma estrutura monocultural presente no currículo. Esses fatos associados à revisão de literatura me levaram a escolher, como foco deste estudo, a diversidade cultural e os cursos de formação de professores de música.

OBJETIVOS

O estudo teve como objetivo investigar a concepção de licenciandos em música sobre a diversidade cultural presente nos cursos de formação de professores de música. Para isso, foi necessário, também, verificar como essa diversidade estava representada no corpo docente e discente, e identificar que diferenças eram tratadas pelos formadores durante o percurso acadêmico. Este estudo faz parte de uma investigação maior, cujo objetivo geral é investigar como a diversidade sócio-étnico-cultural² da sociedade e da escola integra os cursos de formação de professores de música, a partir da perspectiva dos licenciandos.

² Termo utilizado por Maria Regina Clivati Capelo (2003, p. 108) e que inclui, entre outros aspectos, “pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas.”

JUSTIFICATIVA

A diversidade cultural ainda é um tema que instiga aos que se ocupam com o ensino e a aprendizagem de música, por apontar novas formas de olhar para os envolvidos nesse processo. Por isso, considero que este estudo contribuiu para a reflexão sobre os cursos de formação de professores de música, uma vez que a discussão sobre a diversidade cultural, suscitada pelos participantes e pela literatura, ainda carece de aprofundamento na área de educação musical.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É freqüente, na educação musical, a interlocução com os conhecimentos engendrados nas “disciplinas chamadas ocasionalmente de ‘ciências humanas’, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história” (KRAEMER, 2000, p. 52), com as quais divide seu objeto. Isso também ocorre com o campo da educação, comenta Alves-Mazzotti (2002). Para essa autora,

Isto não constitui necessariamente um problema: essa “tradução” de teorias para o campo da educação pode resultar em abordagens originais e de grande potencial heurístico, desde que não se assuma uma posição reducionista (psicologizante, socializante, ou outra), perdendo de vista a natureza mais ampla do fenômeno educacional (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 31-32).

Em relação ao fenômeno aqui estudado, diversidade cultural e formação de professores de música, essa “tradução” poderia ter origem em qualquer das disciplinas acima mencionadas. No entanto, a revisão de literatura e os dados, posteriormente, me conduziram na definição da teoria crítica pós-moderna, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005), como perspectiva teórica para que essa conversa se estabelecesse. Algumas teses desse autor me levaram a me posicionar em relação ao conhecimento produzido, pois entendo que “as formas privilegiadas do conhecimento [conferem] privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém” (SANTOS, 2004a, p. 17). Isso ocorre porque

só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro (SANTOS, 2004a, p. 17).

O conhecimento é, por isso, o foco da reflexão do autor sobre a modernidade e seu ponto de partida para propor uma teoria crítica pós-moderna. Para Santos (2005, p. 23), teoria crítica é aquela “que não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, sendo a realidade considerada “como um campo de possibilidades”. A tarefa da teoria consistirá, então, em “definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado” (Ibid., id.). A teoria, sob essa perspectiva, “é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas” (SANTOS, 2005, p. 37).

No projeto da modernidade, o conhecimento se apresenta sob dois formatos: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. No primeiro, a proposição é que haja o deslocamento do caos para a ordem enquanto no segundo, o deslocamento se dá do colonialismo para a solidariedade. A crítica que o autor faz à modernidade é que ela se ateve ao conhecimento-regulação. Por sua vez, o conhecimento-emancipação, marginalizado e

desacreditado na modernidade, deve ser a tradição epistemológica da teoria crítica pós-moderna. Nele,

a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade (SANTOS, 2005, p. 30).

A opção pelo conhecimento-emancipação conduz a três implicações, assim propostas pelo autor: do monoculturalismo para o multiculturalismo; da peritagem heróica ao conhecimento edificante; e da ação conformista à ação rebelde. A primeira implicação parte do pressuposto que todo conhecimento que reconhece o outro é multicultural e, por isso, apresenta duas dificuldades: o silêncio e a diferença.

A segunda implicação, da peritagem heróica ao conhecimento edificante, parte do questionamento à premissa de que “o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível” (Ibid., p. 32) e assume as conseqüências produzidas por seu impacto. Para que isso ocorra, o pesquisador precisa maximizar a objetividade e minimizar a neutralidade.

A última implicação, da ação conformista à ação rebelde, diz respeito à dicotomia estrutura/ação, em que a teoria crítica moderna construiu seus quadros analíticos e teóricos. É proposta a sua substituição pela dualidade entre a ação conformista e a ação rebelde, na busca por “reconstruir a idéia e a prática da transformação social emancipatória” (SANTOS, 2005, p. 33).

Outros conceitos, além dos já citados, integraram meu aporte teórico. Dentre eles: razão cosmopolita e sociologia das ausências. A razão cosmopolita é apresentada como alternativa à racionalidade ocidental dominante ou, como o autor denomina, à razão indolente. A terminologia “razão indolente” ou “razão preguiçosa”, apresentada no prefácio da *Teodiceia*, de Leibniz [1710], traduz o sofisma “se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento” (SANTOS, 2005, p. 42).

Em sua reflexão sobre o percurso da razão indolente, o autor a configura como razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica, associando-as a determinadas correntes do pensamento ocidental. A razão impotente, a “que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (SANTOS, 2004b, p. 780) e a razão arrogante, “que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre” (Ibid., id.), deram suporte aos debates sobre o determinismo e o livre arbítrio, como também aos debates entre o realismo e o construtivismo e entre o estruturalismo e o existencialismo, segundo esse autor.

Por sua vez, a razão metonímica³ “se reivindica como a única forma de racionalidade” (SANTOS, 2004b, p. 780), enquanto a razão proléptica⁴ “não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (Ibid., id.). Para o autor, mesmo que nos encontremos em uma fase de transição, a razão metonímica é ainda dominante e, por isso, apresenta a sociologia das ausências como o procedimento sociológico que se contrapõe a esse tipo de racionalidade.

³ De metonímia: “tropo que consiste em designar um objeto por palavra designativa doutro objeto que tem com o primeiro uma relação [...]; a parte pelo todo” (Dicionário Aurélio).

⁴ De prolepse: “diz-se dum fato que se fixa segundo uma era ou método cronológico ainda não conhecido quando ele ocorreu” (Dicionário Aurélio).

A sociologia das ausências tem como objetivo “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2004b, p. 786). Essa ausência ou não-existência se apresenta sob diferentes aspectos, que o autor chama de lógicas ou modos de produção da não-existência. São elas: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e a lógica produtivista.

Além disso, a sociologia das ausências aponta o conceito de ecologia para “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2004b, p. 789). Por isso, em oposição às monoculturas ou lógicas acima referidas temos a ecologia de saberes, a ecologia de temporalidades, a ecologia de reconhecimentos, a ecologia das trans-escalas e a ecologia de produtividade.

Dentre as lógicas ou modos de produção da não-existência, a monocultura do saber e do rigor do saber e sua respectiva ecologia, a ecologia dos saberes, foram fundamentais para a compreensão dos dados. Na monocultura do saber e do rigor do saber, só é reconhecido o conhecimento que corresponde aos critérios de verdade e qualidade estética e, por isso, estão presentes nos cânones. Tais lógicas, integrantes da razão metonímica, produzem ou legitimam as seguintes não-existências: “o ignorante” ou “o inculto” (SANTOS, 2004b). Por sua vez, a ecologia dos saberes parte da premissa de que não há ignorância nem saber em geral pois “o que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância” (SANTOS, 2005, p. 29).

Esses conceitos foram inseridos na discussão sobre os cânones hegemônicos na educação musical em um contexto de pluralidade de culturas musicais contemporâneas, por Vasconcelos (2004). Para esse autor, as investigações têm revelado que são quatro os cânones presentes na educação musical em Portugal: “o cânon da monocultura do conhecimento, o cânon da classificação, o cânon do produto e o cânon do mosaico” (VASCONCELOS, 2004, p. 27). O primeiro corresponde à monocultura do saber e do rigor proposto por Santos, enquanto o segundo classifica esse conhecimento reconhecido em gêneros hierárquicos. O cânon do produto, a partir da lógica do mercado, estabelece padrões de produtividade e competitividade. O último dos cânones, o do mosaico, entende o multiculturalismo, prioritariamente, como justaposição de culturas musicais. Em contrapartida, o autor propõe

Uma ecologia dos mundos sonoros como um ato político na construção de uma razão cosmopolita dentro da educação musical, com ecos de diferentes polifonias como espaços de liberdade que permitam aos povos crescer como cidadãos em seus próprios países e como cidadãos em comunidades interativas globais (VASCONCELOS, 2004, p. 31).

Para a concretização da ecologia dos mundos sonoros faz-se necessário a “interdependência do conhecimento, o reconhecimento das diferenças, a valorização dos processos [educativos] e [a criação das] zonas limítrofes” (Ibid., p. 28), onde “os indivíduos podem levar juntos suas distintas áreas de conhecimento, experiência, crenças e desejos” (VASCONCELOS, 2004, p. 29).

Foram esses os conceitos que nortearam tanto a construção do *design* deste estudo quanto a análise dos dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa neste trabalho partiu da concepção de pesquisa qualitativa como um processo que inclui “a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma

determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). Por isso, “aborda o mundo com um conjunto de idéias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Além das decisões teóricas e metodológicas, a explicitação da subjetividade do pesquisador tem sido inserida nos trabalhos científicos em diferentes níveis. Santos (2006), em texto de 1987, confirma a importância da subjetividade na construção do conhecimento científico:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2006, p. 85).

O diálogo estabelecido entre a subjetividade do pesquisador, a teoria e o tema de pesquisa se complementa com o discurso dos participantes da pesquisa. Por isso, o método utilizado foi o estudo de entrevistas que se emprega “quando os pesquisadores desejam conseguir um profundo conhecimento dos participantes acerca de um fenômeno particular, experiências ou conjunto de experiências” (DEMARRAIS, 2004, p. 52). Além disso, o estudo de entrevistas era o mais adequado no design desse estudo, pois ele é “particularmente pertinente quando se deseja analisar o sentido que os atores dão às suas práticas, aos fatos em que eles foram testemunhas ativas” (BLANCHER; GOTMAN, 1992, p. 27).

A seleção dos participantes foi feita, então, a partir dos seguintes critérios: ser provável concluinte do curso de licenciatura em música; ser aluno de universidade federal; e participar voluntariamente da pesquisa. Meu interesse em ouvir esses alunos se deveu ao fato de eles estarem cursando as últimas disciplinas para a integralização do currículo. Por isso, estavam aptos para falar como a diversidade cultural se fez presente em seus cursos de formação. Interessou-me, também, “explorar o espectro de opiniões, [e] as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2005, p. 68).

A escolha da entrevista episódica como técnica de coleta de dados facilitou a exposição do tema sem correr o risco de dispersão, passíveis de ocorrer em entrevistas de narrativa. Mesmo que se utilize das narrativas, a entrevista episódica é “mais orientada para narrativas de pequena escala e baseadas em situações, sendo, por isso, mais fácil concentrar-se na coleta de dados” (FLICK, 2005, p. 130). A coleta de dados ocorreu em março de 2007, logo após o início do semestre. Foram entrevistados cinco licenciandos: três mulheres e dois homens, que serão identificados por Veridiana, Tânia, Maria, José e Joaquim.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Pensar a diversidade cultural a partir da perspectiva dos licenciandos é prioritariamente identificar a diversidade que, aparentemente e em seus discursos, eles revelaram. Essas diferenças se evidenciaram, em um primeiro olhar, na faixa etária, que se refletia no percurso acadêmico. Havia duas alunas mais jovens, com uma única experiência acadêmica, enquanto os outros três já haviam passado por outro(s) curso(s). No entanto, as observações apresentadas por todos foram muito próximas e me ajudaram a refletir sobre algumas questões, como as apresentadas por dois dos entrevistados: “Que diversidade, para o que é

que nós fomos preparados?” (José) “Que tipo de professores estão formando com essa exigência” [recital com repertório que inclui somente a chamada música clássica ocidental]? (Joaquim); Quando priorizamos essa música não estaríamos “visando unicamente o professor que vai formar novos [instrumentistas] pra fazer concerto ou [aquele] professor que vai tocar o seu [instrumento] razoavelmente bem pra ensinar outros [instrumentistas] a tocar peças clássicas”? (Joaquim)

Convém lembrar que a licenciatura em música forma professores para atuar na educação básica, por isso as inquietações dos alunos, além de pertinentes, apontam para algumas categorias presentes na literatura, tais como, currículo, evasão, preconceito e relação de poder. Embora possam ser pensadas separadamente, elas se inter-relacionam e foi assim que os entrevistados apresentaram-nas. Isso se evidenciou no episódio mencionado por Joaquim. Ele conta que um colega vindo do interior, com uma “formação musical bem popular”, nos semestres iniciais do curso, estava “numa crise absoluta, dizendo que ia largar a música, não só o [curso]”, porque “tudo que [ele] fazia não tem valor”. Ao concluir a narração, Joaquim comenta: “Não é um preconceito direcionado ao indivíduo mas tem uma aura assim de que existe o jeito certo e os outros são inferiores”. Esse mesmo preconceito é apontado por Veridiana ao se referir aos colegas. Para ela, muitos já chegam ao curso “com preconceito. Têm uns que têm preconceito da música popular. [...] Só quer tocar erudito e quem faz música popular... ih, não sabe muita coisa”. No seu discurso, Veridiana ainda acrescenta que isso talvez aconteça pela concepção corrente no senso comum de “que o erudito é pro intelectual, aquela coisa que tu entendes [...] e popular qualquer um faz, porque está mais perto do povo”. Esses são saberes dos “incultos” e, conseqüentemente, estão fora dos cânones legitimados por aqueles que detêm o poder. Esse preconceito, aprendido por futuros professores antes de chegarem à universidade é, de alguma forma, ratificado quando nela ingressam pois se “aprende tudo em cima daquelas músicas, daquela música chamada música clássica” (Tânia).

A naturalização dessa postura presente no currículo em ação aparece nas respostas dos entrevistados. No entanto, suas observações vêm carregadas de um teor crítico. A vivência de José, como aluno e professor, o autoriza a afirmar que “o professor sabe disso [outros saberes, outras músicas] mas ele não aborda”. Além disso, seu discurso reforça a monocultura do saber: “a nossa disciplina, ela vai tratar da música ocidental, com a visão eurocêntrica”. É o que Joaquim também conta: “alguns professores foram muito taxativos. [...] Eu gosto de música popular e o professor na sala [me] dizer: sim, mas aqui é uma escola de música séria. Lá fora tu estudas música popular, se tu quiseres”. Essa naturalização foi justificada, segundo Joaquim, a partir do argumento de “que seria difícil para uma escola abarcar toda a diversidade. Então o que é mais fácil é escolher um caminho e essa escola se identificar com isso e quem tiver interesse nisso, vai ter. Quem não tiver interesse nisso, vai ter um trabalho pra fazer relações, transpor esse ensino para o que se quiser”.

Essa escolha por trabalhar com a “música séria” decorre da visão classificatória que coloca a “música erudita ocidental [...] como a ‘grande música’, mais dinâmica e complexa que outros tipos de músicas” (VASCONCELOS, 2004, p. 27) e tem seus desdobramentos nas ementas das disciplinas, nos conteúdos a serem trabalhados. No entanto, isso às vezes resulta em um problema percebido por Maria nas aulas de instrumento: “eu não vejo diversidade nisso [...]. É aquilo ali. Normalmente também as peças, muitas se repetem e todos os alunos já tocaram aquela, aquela e aquela”. E mesmo quando os alunos propõem alterações, não “tem muito o que escolher” [...] pois “eles têm mais ou menos o programa deles e tem que ser seguido”.

No entanto, “alguns professores” ou “as professoras da licenciatura”, considerados por José como “uma minoria”, incluem aspectos da diversidade cultural em suas aulas, seja na utilização de repertório diferenciado, na divulgação de pesquisas ou na promoção de temas “do cotidiano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ocupe um espaço considerável na mídia e nas políticas públicas, a diversidade cultural ainda se mostrou uma ausência significativa na formação dos professores de música, como foi possível perceber nas falas dos licenciandos. O distanciamento entre os resultados de investigações sobre esse tema e o posicionamento da maioria dos professores formadores indica para a manutenção dos cânones hegemônicos da educação musical. Nesse sentido, a interação pretendida entre pesquisa e sociedade parece não se efetivar nem entre os pares. As posturas diferenciadas aparecem como exceção entre o corpo docente e parecem estar mais relacionadas às decisões individuais do que às políticas discutidas coletivamente no curso. Além disso, a evasão surgiu como uma possível consequência dessa ausência e se apresenta como um dos prováveis temas para estudos futuros.

Para que esse quadro se altere, considero ser necessário transformar essas ausências em presenças, não como decisão individual mas como parte da política que sustenta os cursos de formação de professores de música. Dessa forma, talvez cheguemos a perceber a “necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (FREIRE, 2007, p. 81) e aceitar a incompletude que nos caracteriza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Eds.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston: MENC, 1996.

BLANCHET, A.; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Éditions Nathan, 1992.

CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (Eds.). *Foundations for Research: methods of inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 51-68.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIOTT, D. J. Key concepts in multicultural music education. *International Journal Music Education*, n. 13, p. 11-18, 1989.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 114-136.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 64-89.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LOURO, A. L.; ARÓSTEGUI, J. L. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, jun. 2003, p. 35-64.

LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, v. 15, set. 2006, p. 101-107.

SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777-821.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, J. A. S. A experiência da diversidade musical e estética: um parâmetro para a educação musical contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2001, p. 261-268.

TRAVASSOS, E. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, a. 5, n. 11, out. 1999, p. 119-144.

UNESCO (2001). Declaração universal sobre diversidade cultural. In: CANDAU, V. M. (Coord.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 139-146.

UNESCO (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/diversidade_cultural/a_convencao?index.php?p=24174&more=1&c=1&pb=1. Acesso em 27/03/2007.

VASCONCELOS, A. A. La educación musical em la era de las convergencias y colisiones culturales: de los cánones a la ecología. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DA INTERNATIONAL SOCIETY OF MUSIC EDUCATION, 26., 2004, Tenerife. *Selección de comunicaciones...* Tenerife: 2004, p. 25-32.

www.cultura.gov.br. *Seminário Brasil-Canadá sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/identidade_e_diversidade_cultural/noticias_sid/index.php?p=24581&more=1&c=1&pb=1 Acesso em 27/05/2007.