

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA


Tese de Doutorado

**POR UMA ECOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: diversidade e formação na perspectiva de
licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**

por

Cristiane Maria Galdino de Almeida

PORTO ALEGRE
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Tese de Doutorado

**POR UMA ECOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: diversidade e formação na perspectiva de
licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**

por

Cristiane Maria Galdino de Almeida

PORTO ALEGRE
2009

Cristiane Maria Galdino de Almeida

**POR UMA ECOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: diversidade e formação na perspectiva de
licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**

Tese submetida como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Música.
Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Marta Del-
Ben

PORTO ALEGRE
2009

Almeida, Cristiane Maria Galdino de

Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul / Cristiane Maria Galdino de Almeida. – Porto Alegre: O Autor, 2009. 225 folhas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Música. 2. Multiculturalismo. 3. Sociologia do conhecimento. 4. Ecologia social. I. Título.

378

CDU (2.ed.)

UFPE

378

CDD (22.ed.)

CAC2009-80

Cristiane Maria Galdino de Almeida

**POR UMA ECOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: diversidade e formação na perspectiva de
licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**

Tese submetida como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Música.
Área de concentração: Educação Musical.

Aprovada em setembro de 2009

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB _____

Prof. Dr. Valdo Barcelos – UFSM _____

Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS _____

*Aos meus pais, Elpídio e Maria José,
e aos meus filhos, Tiago, Cristiane e Jonatan.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela família e pelos amigos.

À minha orientadora, Dra. Luciana Del Ben, pela generosidade em compartilhar sua experiência, pelos momentos ricos de orientação e por acreditar nas possibilidades da formação de professores.

À Dra. Cristina Grossi, Dr. Valdo Barcelos e Dra. Jusamara Souza, pelas contribuições precisas ao trabalho.

À Dra. Jusamara Souza e ao Dr. Valdo Barcelos pelas sugestões valiosas no momento da qualificação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos espaços de formação.

À Universidade Federal de Pernambuco, pela liberação de minhas atividades profissionais.

Ao Departamento de Música da UFPE, pela formação e atuação a mim proporcionadas.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos cursos de licenciatura em música das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, de Pelotas e de Santa Maria, por permitirem a minha inserção.

Aos licenciandos e licenciandas de música, por aceitarem participar deste trabalho.

À Cláudia Bellochio, Flávia Alves, Regiana Wille e Isabel Hirsch por intermediarem minha chegada aos alunos e alunas participantes.

Aos professores, funcionários e colegas da Pós-Graduação em Música, por todos os momentos compartilhados.

Ao NELE – UFRGS e às professoras de francês, especialmente Fabíola e Luciana.

À Agnes Schmeling, Fernanda de Assis, Lélia Diniz e Lúcia Teixeira, por continuarmos desfrutando mais do que a amizade.

À Lélia, pelo “J”, ponto de apoio imprescindível.

À Magali Kleber, pela amizade demonstrada também na infra-estrutura doada.

À Bruna Gueiros, pelo abstract.

Às professoras Liane Hentschke e Any Raquel, por compartilharem conhecimentos e bibliografia.

À Gilda Lins, *in memoriam*, pelo incentivo dado à minha capacitação.

À Aline e Tiago, pela suporte tecnológico.

À Valnita e Carrie, irmãs/amigas que me “adotaram”.

À Annita Arais, Dalila Reidzan, Marluz Silva e à família Kümmel: Régis, Lúcia, Laura, Dóris e Thomas, por dividirem o lar e a amizade comigo.

À Igreja Batista Central, pelo amor cristão vivenciado.

A Jonatan, pela revisão do texto.

À Valéria Vasconcelos, bibliotecária do CAC – UFPE, pela ajuda nas referências.

A Renato, pelo companheirismo nos momentos finais da escrita.

Aos meus pais, Maria José e Elpídio, e irmãos, Cristina, Betânia e André, pelo apoio e amor sempre presentes.

Aos meus filhos, Tiago, Cristiane e Jonatan, por compartilharem todos os desdobramentos de minha ausência.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Os objetivos específicos foram identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em conceitos da teoria crítica pós-moderna, entre eles, sociologia das ausências e teoria da tradução, propostos por Boaventura de Sousa Santos (2005a). Foi realizado um estudo de entrevistas com 17 licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. A técnica de pesquisa utilizada foi a da entrevista episódica, e as informações socializadas foram analisadas qualitativamente. A partir da análise, considerei que a diversidade ainda não faz parte da formação como um projeto consolidado institucionalmente e que o conhecimento é predominantemente monocultural. Esses aspectos tornam a formação um espaço de tensões e possibilidades. Proponho que ela seja vista a partir de uma ecologia da formação, como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade.

Palavras-chave: diversidade, formação inicial de professores de música, sociologia das ausências, ecologia dos saberes, ecologia da formação.

ABSTRACT

This research aimed at investigating how future music teachers are being educated to work with/in the diversity present in the society, from the perspective of the music student-teachers. The specific objectives aimed at identifying the conditions in which the music student-teachers are being prepared - the conditions of production/reproduction of the belief system and practices in the university, in which are implied their culture, their ethnicity, and their multi-faceted identities; identifying the available tools to generate socio-cultural construction/maintenance/transformation; as well as analyzing the knowledge prioritized during the initial education course. The theoretical framework was composed by concepts coming from the post-modern critical theory, proposed by the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos (2005a). An interview study was carried out with 17 students from three federal universities in the state of Rio Grande do Sul (southern Brazil). The research technique used was the episodic interview. The information shared with the students underwent a qualitative analysis. The analysis revealed that diversity is still not part of the initial education course as an institutional project and that the knowledge present in the course is mainly monocultural. Based on such aspects, the initial education course can be understood as a place of tensions and possibilities. Then, I propose that it be conceived as an ecology of education, as a space of interrelationships where the intercultural dialogues are exercised and, consequently, it will become possible to live educational processes with/in diversity in order to educate music teachers who can work with/in diversity.

Keywords: diversity, music teachers' initial education, sociology of absences, ecology of knowledge, ecology of music teachers' education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical
- APA** – American Psychological Association
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CGEEI** – Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CTG** – Centro de Tradições Gaúchas
- DCG** – Definite Clause Grammar
- DOU** – Diário Oficial da União
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERIC** – Education Resources Information Center
- FACED** – Faculdade de Educação
- FSM** – Fórum Social Mundial
- IA** – Instituto de Artes
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISME** – International Society for Music Education
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MEJ** – Music Educators Journal
- MENC** – The National Association for Music Education
- MHF** – Modelo Hegemônico da Formação
- MinC** – Ministério da Cultura
- MP3** – Moving Picture Experts Group 1 Layer 3
- NFEM** – Nova Filosofia da Educação Musical
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROLIND** – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
- REDE** – Rede de Educação para a Diversidade

SAME – Seminário de Arte, Música e Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	
2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	20
2.1 Definição do tema.....	20
2.2 Revisão de Literatura.....	23
2.2.1 Diversidade e Legislação Educacional.....	24
2.2.2 Diversidade e Educação.....	29
2.2.3 Diversidade e Educação Musical.....	39
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	51
3.1 Abordagem Qualitativa.....	51
3.2 Teoria Crítica Pós-Moderna.....	55
3.3 Seleção dos participantes.....	68
3.4 Estratégia de Pesquisa.....	71
3.5 Técnica de Pesquisa: entrevista episódica.....	73
3.6 Procedimentos de construção de informações.....	74
3.7 Procedimentos de análise das entrevistas.....	79

PARTE II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES SOCIALIZADAS

4 DIVERSIDADE NOS TEMPOS DA FORMAÇÃO.....	88
4.1 O tempo da ação e das pessoas no tempo das instituições.....	91
4.1.1 Acesso – Marco Zero.....	91
4.1.2 Diversidade: pode ser...?.....	97
4.2 O tempo das instituições no tempo da ação e das pessoas.....	127
4.2.1 Expectativas.....	127
4.2.2 “Que diversidade? Pro que é que nós fomos preparados?”.....	131
5 O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA SIMULTANEIDADE DOS TEMPOS DA FORMAÇÃO.....	171
5.1 “Porque a diversidade tá presente em todo momento, embora a gente não fique falando dela o tempo inteiro, tá subentendido”.....	173
5.1.1 Diversidade e individualidades.....	174
5.1.2 Diversidade de vivências e experiências.....	181
5.1.3 Diversidade e reconhecimento.....	185
5.2 “Eu acho que conhecimento não se faz dessa forma”.....	186
5.2.1 Conhecimentos reconhecidos como reguladores.....	186
5.2.2 Conhecimentos reconhecidos como emancipadores.....	189
5.2.3 Em busca do conhecimento solidário.....	191
5.3 A formação como ecótono – espaço de tensão e de possibilidades	192
5.3.1 A formação como espaço de tensão.....	192
5.3.2 A formação como possibilidades.....	196
5.3.3 Por uma ecologia da formação de professores de música.....	198
6 CONCLUSÃO.....	200
REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICE A.....	224
APÊNDICE B.....	225

1 INTRODUÇÃO

Quando começares a tua viagem para Ítaca,
reza para que o caminho seja longo,
cheio de aventura e de conhecimento.
Não temas monstros como os Ciclopes ou o zangado Poseidon:
Nunca os encontrarás no teu caminho
enquanto mantiveres o teu espírito elevado,
enquanto uma rara excitação agitar o teu espírito e o teu corpo.
Nunca encontrarás os Ciclopes ou outros monstros
a não ser que os tragas contigo dentro da tua alma,
a não ser que a tua alma os crie em frente a ti.

Deseja que o caminho seja bem longo
para que haja muitas manhãs de verão em que,
com quanto prazer, com tanta alegria,
entres em portos que vês pela primeira vez;
Para que possas parar em postos de comércio fenícios
para comprar coisas finas, madrepérola, coral e âmbar,
e perfumes sensuais de todos os tipos -
tantos quantos puderes encontrar;
e para que possas visitar muitas cidades egípcias
e aprender e continuar sempre a aprender com os seus escolares.

Tem sempre Ítaca na tua mente.
Chegar lá é o teu destino.
Mas não te apresses absolutamente nada na tua viagem.
Será melhor que ela dure muitos anos
para que sejas velho quando chegares à ilha,
rico com tudo o que encontraste no caminho,
sem esperares que Ítaca te traga riquezas.

Ítaca deu-te a tua bela viagem.
Sem ela não terias sequer partido.
Não tem mais nada a dar-te.

E, sábio como te terás tornado,
tão cheio de sabedoria e experiência,
já terás percebido, à chegada, o que significa uma Ítaca.

(Ítaca – Konstantínos Kaváfis¹)

¹ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Konstant%C3%ADnos_Kav%C3%A1fis. Acesso em: 05 nov. 2007.

A produção de conhecimentos pode ser comparada a viagens que empreendemos durante a nossa vida. Como em toda viagem, ir à Ítaca ou a Porto Alegre, ou a outro destino qualquer é uma das primeiras decisões que se apresentam. As escolhas feitas, nesse momento, podem nos levar a “portos” que vemos pela primeira vez, produzindo espantos a cada novidade que se apresenta. Por isso, quando decidi investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos, iniciei formalmente uma viagem que estava planejada, havia algum tempo, cheia de “aventura e conhecimento”.

Nessa viagem, a formação de professores de música, lugar de minha atuação profissional, seria o meu porto de partida e também aonde eu queria chegar. Dessa forma, procurei identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condições de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nelas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor²; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação.

Para melhor entendimento do processo vivenciado nesse tempo, algumas considerações acerca do percurso devem ser explicitadas. Começarei pela delimitação do objeto do estudo que ora se apresenta, diversidade e formação de professores de música.

Diversidade é um tema que transversaliza todas as áreas do conhecimento, embora a maior concentração da produção científica sobre essas questões esteja na educação, na sociologia, na antropologia e no direito. A área de música, embora apresente reflexão sobre diversidade, ainda o faz de forma seccionada e prioriza, na maioria das vezes, a diversidade geralmente denominada de cultural. Essa é a vertente que, em um primeiro olhar, parece estar diretamente relacionada com o campo de estudo da subárea de etnomusicologia, ou seja, a música como cultura.

No entanto, a subárea de educação musical, além da relação que estabelece com a etnomusicologia, pode acrescentar outras contribuições

² Objetivos construídos a partir da citação de Clemêncio (2003, p.102-103).

referentes ao seu objeto de estudo. Dessa forma, categorias não sonoras, como as sociais, étnicas e raciais, são importantes e necessárias na construção do conhecimento, no âmbito da educação musical. Além disso, nesse contexto, esses componentes integram, também, as relações das pessoas com as músicas (KRAEMER, 2000), na perspectiva do ensino e da aprendizagem, em um contexto institucional.

Considero, também, que refletir sobre esses aspectos na formação inicial de professores de música, além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade. Assim, os professores de música poderão pensar, não só a sua prática, mas também a sua formação, com uma “visão menos ingênua” (GONÇALVES, 2007, p. 310) da educação musical. Além disso, saber como os cursos de licenciatura em música estão preparando os seus alunos para tratar a diversidade dentro da universidade e, futuramente, em seus locais de trabalho, nos dará subsídios para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o tema.

Assim como na viagem à Ítaca, o percurso foi “cheio de conhecimento”. Trazia comigo alguns “monstros”, meus preconceitos, e, em diferentes situações, precisei estar alerta para que a sua interferência, na escuta e na análise dos episódios narrados, fosse mínima. Estava, no entanto, consciente deles desde o início e, por isso, a explicitação de aspectos de minha subjetividade, na construção metodológica deste trabalho, revelava não só esses “monstros”, mas também a convicção da impossibilidade de o pesquisador permanecer neutro diante do seu objeto de estudo.

Por essa razão, o referencial teórico-metodológico foi um dos “portos” onde pude não só “comprar coisas finas, madrepérula, coral e âmbar”, mas também “visitar” outras formas de pensar. Pensar, por exemplo, que o conhecimento pode ser “prudente”, “solidário”, “emancipatório”, mesmo no contexto acadêmico. O conhecimento visto dessa forma é a sustentação da teoria crítica pós-moderna (SOUSA SANTOS, 2005a), referencial teórico selecionado. A sociologia das ausências, proposta pelo autor, possibilitou compor todo o *design* da pesquisa, em seus procedimentos de construção e de análise das informações compartilhadas. Por isso, alguns conceitos desse autor se fizeram presentes em todas as fases da pesquisa. Dentre eles,

ecologia dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, além do trabalho de tradução.

O percurso dessa viagem está estruturado em duas partes. Na primeira parte, apresento o referencial teórico-metodológico, em dois capítulos. No capítulo 2, apresento a construção do tema da pesquisa, sua delimitação e a revisão de literatura, com três subdivisões: diversidade e legislação educacional, diversidade e educação, e diversidade e educação musical. No capítulo 3, discorro sobre os pressupostos teórico-metodológicos. Inclui, assim, meu posicionamento sobre o paradigma de pesquisa qualitativa, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos. A segunda parte é composta pela análise e discussão das informações socializadas, em dois capítulos. No capítulo 4, as informações compartilhadas pelos entrevistados são apresentadas, em um exercício analítico, a partir dos tempos da formação: o tempo das instituições e o tempo da ação e das pessoas. O capítulo 5 traz a síntese construída com as informações selecionadas no capítulo anterior, ou o conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação. Na conclusão, retomo o percurso da pesquisa e apresento minhas considerações finais.

Algumas explicações técnicas também se fazem necessárias, nesse momento. As citações em português de Portugal foram mantidas no original. As citações em inglês, francês e espanhol foram traduzidas por mim e disponibilizadas no original, em notas de rodapé. Por estarmos em uma fase de transição em relação à ortografia da língua portuguesa, pode haver aparentes incongruências na escrita. Citações escritas a partir da norma antiga e os comentários, logo em seguida, na norma vigente. Esclareço, também, que o título da tese é uma citação ao artigo do Prof. Dr. Valdo Barcelos (2006).

O conhecimento aqui socializado é fruto do diálogo estabelecido nas entrevistas episódicas, durante esta viagem, com 17 licenciandos, prováveis concluintes, das universidades federais do Rio Grande do Sul. O texto, daí resultante, está pleno de verdades provisórias e acontecimentos irrepetíveis (AMORIM, 2002), por serem representação de eventos únicos em nossas vidas.

PARTE I: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 Definição do tema

Diversidade. (...) Uma cidade, um campo, de longe, é uma cidade e um campo; mas, à medida que alguém se aproxima, são casas, árvores, telhas, folhas, ervas, formigas, pernas de formigas, ao infinito. Tudo isso se envolve sob o nome de campo³ (PASCAL. Pensées 61).

Uma das imagens que Pascal nos oferece quando discorre sobre diversidade é a do campo. Para esse autor, a variedade dos elementos integrantes de um campo vai se tornando mais evidente à medida que alguém se aproxima. É assim que coisas minúsculas, como pernas de formiga, podem ser percebidas. No entanto, pode-se estar tão próximo à perna da formiga que a visualização do todo se torna impossível. Foi isso que aconteceu comigo no momento de definir o tema da investigação que ora descrevo.

Meu primeiro olhar se dirigiu para as relações étnico-raciais – sua associação com a exclusão social – e os cursos de formação de professores de música, por ter sido uma das categorias surgidas nos dados coletados na minha pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2005). Seu objetivo foi caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais, mais especificamente nas oficinas de música do Projeto de Descentralização da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, e, dentre os dados coletados, estavam a exclusão social, a discriminação e sua relação com as questões de raça e de etnicidade. Um dosicineiros entrevistados levantou com propriedade essa discussão ao responder sobre as expectativas dos oficinandos e sobre as dificuldades relacionadas à aquisição de instrumentos, como explicitado na seguinte citação:

Eu nunca me interessei por instrumentos que fossem muito caros. Senão eu não ia poder comprar. Eu também sou de comunidade pobre, sou de origem humilde e não ia conseguir. [...] (Oficineiro FC)

³ Diversité. [...] Une ville, une campagne, de loin est une ville et une campagne, mais à mesure qu'on s'approche, ce sont des maisons, des arbres, des tuiles, des feuilles, des herbes, des fourmis, des jambes de fourmis, à l'infini. Tout cela s'enveloppe sous le nom de campagne (PASCAL, 2004, p. 90).

Então eles sabem que [...] o futebol e a música são os meios mais... Não mais rápidos. Mas é o que está mais visível, que está mais na frente deles, como possibilidade de vencer. [...] E pode ver que a 'negadinha' toda do Brasil vai toda para esse lado [música e futebol]. Isso aí é pela questão discriminatória. (Oficineiro FC)

Um outro item também foi lembrado, nesse momento: a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por essa razão, considereei que seria pertinente investigar como as relações étnico-raciais e a educação antirracista são trabalhadas nos cursos de formação de professores de música.

Aliado a isso, havia outros motivos, fáceis de explicitar, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Minha história familiar inclui um pai e uma irmã considerados pardos em seus documentos oficiais e um ex-marido e três filhos negros. Presenciei várias situações de preconceito racial, algumas delas no ambiente escolar. Isso aconteceu em uma região do Brasil, a região Nordeste, onde os chamados pretos e pardos⁴ somam aproximadamente 7,1 milhões e os brancos representam apenas 2 milhões da população total, segundo o censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Profissionalmente, minha área de atuação tem sido, nos últimos dez anos, a formação de professores no curso de licenciatura em Música, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o que reforça o meu interesse por temas passíveis de serem investigados nesse contexto.

A participação em um seminário de investigação qualitativa, em março de 2006, porém, me fez reavaliar meu posicionamento como investigadora e a escolha do objeto de pesquisa. As discussões propostas apontavam para a multiplicidade de sujeitos na investigação, para a postura do investigador em relação a essa multiplicidade e para a participação mais efetiva dos investigados no processo da investigação, independentemente do método de pesquisa escolhido. Percebi que estava assumindo uma posição hermética e propositiva, quando apresentava o tema da pesquisa como essencial na formação de professores, atentando apenas para a minha perspectiva.

⁴ Preto e pardo são indicadores de cor ou raça, utilizados pelo IBGE.

Além disso, ao iniciar a revisão de literatura, percebi que o tema “relações étnico-raciais” seria a “perna da formiga” em um campo denominado, entre outros termos, de diversidade. Se delimitasse inicialmente a minha investigação a esse aspecto da diversidade, outras possibilidades avaliadas pelos licenciandos tão importantes quanto a que eu estava considerando poderiam não aparecer nos dados. Por isso, a minha “perna de formiga” inicial, embora continue a fazer parte do “campo”, deixou de ser o foco central da pesquisa, que se deslocou para o termo diversidade.

Nos últimos anos, o termo diversidade tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a de música. Por ser um termo polissêmico, é possível encontrá-lo significando desigualdade, dessemelhança, diferença, disparidade, distinção, heterogeneidade, pluralidade e variedade, entre outros. A relação entre essa multiplicidade de significados e o contexto social remete aos conceitos de classe social, gênero, raça, etnia, cultura, entre outras possibilidades. Tais conceitos estão presentes, principalmente, nas áreas de sociologia, filosofia, antropologia, educação, direito e suas inter-relações.

Na área de música, mais especificamente na subárea da educação musical, a reflexão sobre esse tema é encontrada na literatura e nos debates nacionais e internacionais. No XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, realizado em 2005, na cidade de Belo Horizonte – MG, o termo diversidade é citado literalmente no tema⁵ e sugere a multiplicidade de espaços de atuação para os professores de música. Esse tema, inclusive, se assemelhava ao utilizado no X Encontro⁶, realizado em Uberlândia – MG, em 2001, como salienta Moraes (2006). A diversidade, porém, não foi vista apenas sob esse aspecto. A discussão incluiu também outros significados, como gênero e cultura, tanto em mesas e fóruns como em comunicações de pesquisa e relatos de experiências.

A minha motivação por esse tema, porém, é anterior ao contato com essa literatura e à participação nesses eventos. É difícil precisar em que momento iniciou, por isso, devo apontar, além dos fatos já mencionados, algo que considero determinante para essa escolha: meu percurso acadêmico e profissional em um estado – Pernambuco – que se declara multicultural. A

⁵ Educação Musical e Diversidade: espaços e ações profissionais.

⁶ Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.

variedade de expressões culturais no estado, como assume o senso comum, está visível até na formação da palavra Pernambuco, em que nenhuma letra se repete. No entanto, a diversidade cultural, propagada constantemente na mídia e nos ciclos festivos do estado, trazida pelos estudantes para a sala de aula, nem sempre era contemplada no processo de formação. Alunos com uma rica experiência na cena musical pernambucana, reconhecidos até internacionalmente, precisavam se adequar a uma estrutura monocultural presente no currículo. Isso, se for considerada apenas a diversidade musical. Esse percurso aqui apresentado me ajudou a decidir que esta investigação teria como foco a diversidade em seus diferentes aspectos e os cursos de formação de professores de música.

2.2 Revisão de Literatura

Anna: O difícil em uma colcha de retalhos assim é que cada um foi feito por alguém diferente. Preciso agrupá-los de uma certa maneira que dêem equilíbrio e harmonia ao desenho. Primeiro, precisa-se de um tema⁷.

Para compor o tema que começava a ser delineado, eu trazia comigo alguns “retalhos”, aqueles que foram mencionados no início deste capítulo. Cabia, então, ir em busca de outros “retalhos” que me dessem suporte para fazer as perguntas necessárias ao objeto de estudo. Essa construção e conhecimento do objeto de pesquisa se dá por meio de um processo “consciente e metodicamente construído” (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2000, p 64). Por essa razão, exponho, a seguir, a construção do objeto de pesquisa a partir de outra perspectiva, a da revisão de literatura, onde busco situar o termo diversidade na legislação educacional brasileira, na educação e na educação musical. Além disso, relaciono esse tema com a linha de pesquisa da formação de professores, na educação e na educação musical.

⁷ Fragmento de diálogo retirado do filme *Colcha de Retalhos – How to make an american quilt* – (Universal Pictures, 1995). Direção: Jocelyn Moorhouse.

Anna: The challenge with a quilt like this is each of these squares is made by different hands. So I have to bring all these different squares together in a balanced and harmonius design. First, we have to find a theme. (Tradução disponível no DVD).

2.2.1 Diversidade e Legislação Educacional

No Brasil, a legislação educacional menciona conceitos comumente associados ao termo diversidade já no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9394, (BRASIL, 1996) promulgada em 20 de dezembro de 1996. O “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” integram os princípios-base do ensino, nas alíneas III e IV, da referida lei. Em relação aos currículos para o ensino fundamental e médio, está prevista, no artigo 26, a inclusão de uma “parte diversificada”, que atenda às características regionais e locais. No que diz respeito às diferenças étnicas, a lei prevê a “oferta de educação bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (artigo 78) e o ensino de história do Brasil que considere as “matrizes indígenas, africanas e européias” (parágrafo 4º do artigo 26).

Ainda na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou para todos os professores do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apresentavam, além dos conteúdos específicos de cada área tratada nesse nível de ensino, uma nova possibilidade de se trabalhar conhecimentos vinculados à pluralidade cultural, além de ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, e que foram denominados de temas transversais. No documento,

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 16).

Embora a pluralidade cultural seja comum a todas as disciplinas curriculares do ensino fundamental, no volume que trata sobre o ensino de Arte é salientada a importância dessa área em trabalhar com essa temática, pois “na sala de aula interrelacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião” (BRASIL, 1998, p. 41).

Essas possíveis formas de se tratar sobre diversidade são retomadas, em 2001, no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Ao tratar a reforma curricular como um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica, o documento afirma: “Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2001, p. 9). Além do Parecer, a Resolução do CNE/CP nº 1/2002, que institui essas Diretrizes, aponta “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1) como um dos itens referentes à formação docente, na alínea II do artigo 2º.

Esse acolhimento e trato são dirigidos também aos portadores de necessidades especiais. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tem como um de seus objetivos a “garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular”⁸ e o Censo MEC/INEP de 2008, segundo o mesmo site, revela que “54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular”. A junção desse público com o termo diversidade é explicitada no programa do MEC intitulado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Integra esse programa a

Rede de Educação para a Diversidade (REDE) [que] é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aulas. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em *oito áreas da diversidade*: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania⁹. [grifo meu]

⁸ Disponível em:

<http://lce.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=86>.

Acesso em: 07 jul. 2009.

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

Uma dessas oito áreas apresentadas pela REDE, as relações étnico-raciais, é abordada em um documento específico. Tal documento da legislação educacional brasileira referente à diversidade étnico-racial vem como resposta “a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 9) e atendimento ao “determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, [...] a Convenção da UNESCO de 1960 [...] e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações correlatas de 2001” (BRASIL, 2004, p. 11). Para isso, o governo federal sancionou em 09 de janeiro de 2003, a Lei n.º 10.639/03 – MEC, que altera a Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Em 17 de junho de 2004, foi aprovada a Resolução n.º 1, do Conselho Pleno do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer do CNE/CP, de 10 de março de 2004.

As Diretrizes estão entre as ações afirmativas mais recentes do governo federal. Entende-se por ações afirmativas

um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. (GOMES, 2004, p. 16).

Estão entre os destinatários do Parecer 03/2004 “[os] estabelecimentos de ensino, seus professores e [...] todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (BRASIL, 2004, p. 8). O documento aponta, reiteradas vezes, para a adequação dos cursos de formação de professores aos princípios que o norteiam. Além disso, indica o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais [...] como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística [sic],

Literatura e História do Brasil, [...] em atividades curriculares ou não” (BRASIL, 2004, p. 19).

O referido documento indica, também, a participação mais efetiva dos professores na sociedade, como explicitado a seguir:

Há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial [sic], no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 15).

Os professores contribuiriam, assim, para que no ambiente escolar pudessem “ser ensinadas as regras do espaço público marcadas historicamente pelo desrespeito à diferença” (VALENTE, 2003, p. 30). Ainda segundo a autora, não ter esse comprometimento seria tratar a educação

como se fosse possível que a crítica dirigida à sociedade permanecesse fora dos muros da escola; como se a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira, fossem neutralizados no contexto escolar, que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica. (VALENTE, 2003, p. 30).

Outro viés encontrado nas políticas públicas sobre diversidade diz respeito aos indígenas. As ações direcionadas a esses povos resultaram de um processo que vem, mais acentuadamente, desde os anos de 1970, com o surgimento de organizações civis, “compostas por pesquisadores não-índios – principalmente, antropólogos e lingüistas – indigenistas e missionários leigos” (HENRIQUES *et al.*, 2007 p. 15). Essas organizações “defend[iam] o reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista” (HENRIQUES *et al.*, 2007 p. 15).

Ainda de acordo com Henriques *et al.* (2007, p. 16), “as políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988” passam a ser atribuição do Ministério da Educação, a partir do Decreto Presidencial nº 26/1991.

Além desse decreto, outros documentos legais representativos são gerados no plano educacional. Destacam-se, no âmbito federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 26).

Em 2003, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), as ações se intensificam. É a essa secretaria que está vinculada a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), segundo os autores. Dentre as ações mais recentes, estão o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que tem o “apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 39) como um de seus eixos.

Além das ações ligadas à graduação, existem programas financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena, a Capes fomenta

o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, que explorem ou articulem as bases de dados do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os Territórios Etnoeducacionais¹⁰.

Como visto, diversos documentos, como os acima mencionados, determinam o trato dos diferentes aspectos da diversidade nas escolas e nos

¹⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

cursos de formação de professores. No entanto, a efetivação dessas políticas educacionais ainda está em processo e tem sido tema de estudo na área de Educação.

2.2.2 Diversidade e Educação

Como a própria legislação específica, o termo diversidade pode ser tratado na área da Educação como temática da formação de professores, do currículo e da didática. Isso se reflete nas pesquisas e na literatura dessa área, onde os autores utilizam uma pluralidade de termos para discutir tais questões: diversidade de pertencimentos e referências culturais (FORQUIN, 1993); diversidade étnico-cultural (GOMES; SILVA, 2002); diversidade sócio-étnico-cultural (CAPELO, 2003); diferença e diversidade cultural (ANDRÉ *et al.*, 1999); diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas (ZEICHNER, 1993); ensino culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS, 1995); ensino culturalmente responsivo (GAY, 2002); educação multicultural (GONÇALVES; SILVA, 2002; MIRANDA, 2004); educação multicultural para a cidadania (BANKS, 2001); educação multicultural crítica pós-colonial (McLAREN, 2000); educação intercultural (FLEURI, 2003; SILVA, 2003); educação intercultural crítica (CANEN, 2000); educação inter/multicultural (CANDAUI; KOFF, 2006); etnoeducação [Colômbia], educação bilíngue [Bolívia], educação bilíngue bicultural e educação intercultural bilíngue [Guatemala] (WILLIAMSON, 2004; SILVA, 2003); educação não-racista (NIETO, 2004); educação em direitos humanos e educação não-discriminatória (CANDAUI, 2003). Como é possível perceber, os termos diversidade, diferença e educação estão sempre adjetivados e, na maioria das vezes, relacionados à cultura.

Uma das explicações dessa relação, que não é recente, parece estar ligada ao culturalismo, proposição do antropólogo Franz Boas, que desloca, do meio físico e das determinações raciais para a cultura, a resposta da diversidade cultural. Para Consorte (1997),

Na década de 1930, marco da reflexão culturalista no Brasil, são duas as fontes de diversidade cultural que preocupam os antropólogos mas, sobretudo, os políticos e educadores: os numerosos descendentes dos imigrantes italianos, alemães e japoneses, concentrados em sua quase totalidade nos estados

do sul, e os descendentes dos africanos, disseminados por todo o país, contingentes profundamente diversos, física e culturalmente falando. (CONSORTE, 1997, p. 28).

No entanto, ainda segundo essa autora, o que se viu foi “uma postura que se coloca na contramão daquilo que se deveria esperar de uma orientação inspirada pelo culturalismo, isto é, de respeito à diversidade cultural na formação do nosso povo” (CONSORTE, 1997, p. 28), o que resultou em políticas públicas, inclusive educacionais, para constituir uma unidade nacional, o brasileiro mestiço. Após esse período, em torno da década de 1950, com a migração da comunidade rural para os grandes centros urbanos, a diversidade “já não era mais tratada como diversidade cultural, mas como diferença de classe” (CONSORTE, 1997, p. 36). Consequentemente, o culturalismo é substituído por um quadro teórico relacionado à superação da contradição de classes no trato da diversidade.

Com o multiculturalismo, na década de 1970, a cultura volta a integrar a discussão sobre diversidade, acrescida das questões étnicas e raciais. O multiculturalismo, que iniciou no âmbito dos movimentos sociais, foi introduzido no contexto educativo, na década de 1990, a partir da “reflexão de professores doutores afro-americanos, docentes na área dos Estudos Sociais” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 54). Para os autores, o multiculturalismo “é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 11). É, também, um campo onde convivem “atores políticos de variadas colorações ideológicas, militantes de diferentes organizações e pesquisadores vinculados a instituições universitárias” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 15). Por isso o termo é

polissêmico, [e] pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico. (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 164).

Por ter essa forte ligação com os grupos étnicos e suas reivindicações, a literatura sobre o multiculturalismo é composta, em grande parte, pela discussão sobre a diversidade étnica. No entanto, “pouco a pouco, o caráter étnico do multiculturalismo vai cedendo espaço para outros aspectos de dominação cultural” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 28).

Nos Estados Unidos, isso foi explicitado também nas políticas públicas, onde, inicialmente, o multiculturalismo foi incorporado e se traduziu em forma de ações educativas compensatórias, destinadas principalmente aos filhos de imigrantes, e em ações afirmativas, com o intuito de igualar as populações negras e brancas no mercado de trabalho e na educação (SILVA, 2003). Segundo esse autor, tais ações refletiam uma postura assimilacionista presente na sociedade americana anteriormente às discussões sobre o multiculturalismo, e que ficou conhecida como *melting pot*. Nessa postura, as outras culturas são acolhidas pela cultura dominante. O pluralismo cultural, termo que é associado às teorias assimilacionistas, é questionado a partir dos anos de 1950, quando “é proposto um novo modelo [a coexistência de várias culturas] chamado de pluralismo multicultural” (SILVA, 2003, p. 25). Essa concepção é retomada, nos anos de 1990, pelo multiculturalismo pluralista, que permite “aos grupos optar, independentemente do Estado, por manter suas especificidades culturais no interior de uma sociedade ou incorporar-se a ela” (SILVA, 2003, p. 26). A metáfora relacionada agora é a do *mosaico*.

McLaren (2000) está entre os autores que questionam o assimilacionismo, a partir da perspectiva da teoria crítica. O autor apresenta o multiculturalismo a partir de quatro perspectivas: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência. No primeiro, a visão é colonialista, assimilacionista. No humanista liberal, o argumento é que existe uma igualdade natural entre as pessoas, a partir de uma visão universalista e essencialista. Já o multiculturalismo liberal de esquerda, também essencialista, diverge do anterior por enfatizar a diferença cultural. Uma vez que

as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais [estão postas na sociedade], o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas *diferentes*. No plano antropológico elas são realmente apenas *diferentes*, mas no plano sociológico elas são também

desiguais. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecida no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras. (SILVA, 2001, p. 196).

Consciente dessas desigualdades, McLaren (2000) defende a intervenção crítica nas relações de poder que organizam essas diferenças e que é denominada por ele como multiculturalismo crítico e de resistência.

Essa intervenção diante da realidade, com ênfase na relação entre culturas, é denominada de interculturalismo, especialmente na literatura europeia (SILVA, 2003). Isso auxiliaria a tornar mais claros os conceitos, pois o multiculturalismo seria visto como o reconhecimento de diferentes culturas em um território e o pluriculturalismo, como a permanência da identidade de cada uma dessas culturas.

Ao abordar esses três conceitos, Miranda (2004) relaciona o interculturalismo com a inter-relação entre as culturas, e o multiculturalismo e o pluriculturalismo com “a justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade” (MIRANDA, 2004, p. 19) e lembra que o “termo ‘multicultural’ é mais freqüente na bibliografia anglo-saxônica, enquanto ‘intercultural’ predomina na bibliografia europeia” (MIRANDA, 2004, p. 19).

Miranda (2004), ao tentar estabelecer as diferenças entre o multiculturalismo e o interculturalismo, descreve algumas condições propostas por Clanet (1990 apud MIRANDA, 2004), para que se possa concluir pela existência de interculturalismo em uma determinada sociedade:

- (i) reconhecimento explícito do direito à diferença cultural;
- (ii) reconhecimento das diversas culturas;
- (iii) relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos e instituições de várias culturas;
- (iv) construção de linguagens comuns e normas partilhadas que permitam que haja intercâmbio;
- (v) estabelecimento de fronteiras entre códigos e normas comuns e específicas, mediante negociação;
- (vi) aquisição por parte dos grupos minoritários dos meios técnicos próprios da comunicação e da negociação (língua escrita, meios de difusão, associação, reivindicações perante os tribunais,

manifestações públicas, participação em fóruns políticos...), a fim de poderem afirmar-se como grupos culturais e resistir à assimilação. (CLANET apud MIRANDA, 2004, p. 20).

As expressões educação multicultural e educação intercultural, de acordo com Miranda (2004), foram incluídas como descritores no *Thesaurus ERIC*, em 1979, em decorrência do acréscimo de publicações sobre essa temática. Para a autora, que aponta Jack Forbes como o primeiro a utilizar a expressão educação multicultural, em termos científicos, no ano de 1969,

no curto período de 20 anos, passou-se, assim, da simples ocorrência de um tema incipiente a uma disciplina e a um campo de investigação que já ocupam largos investigadores e estudiosos um pouco por todo o lado, que levam o *Thesaurus Eric* (1987) e *APA* (1988), por exemplo, a identificar “educação multicultural” como os programas educativos que se destinam a dois ou mais grupos étnicos ou culturais, delineados para ajudar os participantes a definir a sua própria identidade cultural e para apreciar a dos outros, reduzindo os preconceitos e os estereótipos e promovendo o pluralismo cultural. (MIRANDA, 2004, p. 18).

Mesmo assim, ainda não há uma padronização em relação à terminologia utilizada. Na América Latina, por exemplo, a diversidade cultural na educação foi denominada inicialmente de educação bicultural e “os projetos implementados nessa perspectiva buscavam distinguir as situações culturais envolvendo as culturas indígenas e ocidental-europeias” (SILVA, 2003, p. 41). Nos anos 1980, o termo interculturalidade é incorporado e, além “das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, [...] considera o contexto sociocultural dos alunos” (SILVA, 2003, p. 42). No entanto, não há uma nomenclatura única para os trabalhos desenvolvidos nos diferentes países: “*etnoeducação* (Colômbia), *educação bilíngüe* (Bolívia), *educação bilíngüe bicultural* e *educação intercultural bilíngüe* (Guatemala)” (SILVA, 2003, p. 42, grifo do autor).

No Brasil, o termo mais utilizado é multiculturalismo e “o debate sobre a diferença cultural expressada por grupos étnicos centra-se em discussões que envolvem culturas indígenas e negras (afro-brasileiras), ou então o estudo com imigrantes europeus, principalmente no Sul do país” (SILVA, 2003, p. 50). Para o autor, alguns elementos presentes no debate brasileiro são: discriminação de populações afro-brasileiras no espaço escolar; propostas pedagógicas

intervencionistas com o objetivo de atender e valorizar expressões culturais distintas; explicitação/denúncia da discriminação racial; e, de forma ainda incipiente, “a combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais” (SILVA, 2003, p. 51). A centralidade das discussões brasileiras em torno, principalmente, da cultura negra, talvez se explique pelo fato de que “tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos os primeiros proponentes e os mais antigos defensores do multiculturalismo foram os afrodescendentes” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 34). Os autores ainda lembram que,

embora o tema da diversidade étnica e cultural não seja estranho aos meios acadêmicos [brasileiros], ele não se constitui em pólo dinamizador de formação de docente, e não tem sido suficientemente contemplado nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo na área de Educação. (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 39-40).

Essa posição já era sustentada por André e colaboradores (1999), que apontam que, dentre os temas ainda carentes de pesquisas na área de Educação, naquela época, estavam “os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 309). Na formação de professores, “as tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica [só começaram] a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90” (GOMES; SILVA, 2002, p. 13). Silva (2002, p. 252) reforça essa discussão ao apontar que “os poucos estudos existentes discutindo as relações raciais/étnicas e a formação dos professores têm denunciado a precariedade desta formação tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico”. Essa preocupação com o pedagógico também estava presente na proposta dos primeiros estudiosos do multiculturalismo que defendiam o desenvolvimento de

novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural. (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 54).

Para Zeichner (1993), a diversidade cultural corresponde às “diferenças sociais, étnicas, culturais e lingüísticas” (ZEICHNER, 1993, p. 74) e a formação de professores para a diversidade cultural inclui, entre seus elementos-chave, a necessidade de se “ensina[r] aos alunos-mestres a dinâmica do preconceito e do racismo e de se explicar como lidar com eles na sala de aula” (ZEICHNER, 1993, p. 106). Além disso, a dinâmica do privilégio, da opressão econômica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e a inclusão da história e dos contributos dos vários grupos etnoculturais, assim como a reflexão sobre sua biografia, valores e atitudes, devem integrar os cursos de formação, segundo esse autor, pois

Apesar da abundância de obras que tratam da crescente disparidade entre as características do nosso corpo docente e as dos alunos das nossas escolas públicas, dos problemas associados ao recrutamento de mais professores de cor e dos problemas da desigualdade nas escolas e na sociedade, tem sido concedida pouca importância às questões da *desigualdade social e educativa* e às idéias sobre a preparação dos professores para ensinarem eficientemente uma *população estudantil cada vez mais diversa*. (ZEICHNER, 1993, p. 75, grifo meu).

Outras indicações desse autor para a formação de professores para a diversidade, também compartilhada por outros autores (LADSON-BILLINGS, 1995; EMMANUEL, 2005), têm um caráter intervencionista, pois sugere a imersão dos “alunos-mestres” em comunidades onde essas diferenças sejam mais evidentes como opção no estágio e o envolvimento dos professores “em lutas políticas, fora da sala de aula, visando alcançar uma sociedade mais humana e mais justa” (ZEICHNER, 1993, p. 94).

O desejo de atingir essa “sociedade mais humana e mais justa” é compartilhado por Banks (2001), que propõe um novo tipo de educação para a cidadania, chamada de multicultural, como possibilidade de se trabalhar a diversidade cultural na formação de professores. Esse modelo de educação, segundo o autor,

possibilitará aos estudantes adquirir um delicado equilíbrio entre as identificações cultural, nacional e global e a entender as formas como o conhecimento é construído; tornar-se produtores de conhecimento; e participar em ações cívicas

para criar uma nação e um mundo mais humanos¹¹. (BANKS, 2001, p. 5).

Sua proposta é que o estudante se torne, assim, o cidadão do novo século, aquele que tem o conhecimento, as atitudes e habilidades necessárias para atuar, tanto em sua comunidade como fora dela, na construção de uma comunidade moral e justa, onde os ideais e valores democráticos, tais como os apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sejam presentificados¹². Dessa forma, tenta-se resolver alguns problemas identificados, nos Estados Unidos, no período em que se iniciaram as discussões sobre a educação para a cidadania, como a negação da identificação cultural individual em benefício da construção de uma identidade nacional, reflexo de uma concepção assimilacionista. A cidadania é vista aqui não apenas como uma “cidadania passiva, reduzida a um conjunto de direitos pelos quais às vezes se luta” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 19), mas assumida como “uma missão pública” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 19).

Outro aspecto abordado por Banks é a relação entre a aquisição e produção do conhecimento e os contextos social, político e econômico da sociedade para a efetivação da educação multicultural para a cidadania. O estudante, além de compreender como o conhecimento é produzido e adquirido, torna-se produtor do conhecimento e utiliza-o para a construção de uma sociedade democrática¹³. Em sua teorização, o autor apresenta cinco tipos de conhecimento: “(a) conhecimento pessoal/cultural, (b) conhecimento popular, (c) conhecimento acadêmico, (d) conhecimento acadêmico

¹¹ “A new kind of citizenship education, called *multicultural citizenship*, will enable students to acquire a delicate balance of cultural, national, and global identifications and to understand the ways in which knowledge is constructed; to become knowledge producers; and to participate in civic action to create a more humane nation and world.” (BANKS, 2001, p. 5).

¹² “Citizens in the new century need the knowledge, attitudes, and skills required to function in their ethnic and cultural communities and beyond their cultural borders and to participate in the construction of a national civic culture that is a moral and just community that embodies democratic ideals and values, such as those embodied in the Universal Declaration of Human Rights.” (BANKS, 2001, p. 6).

¹³ “To become thoughtful and effective citizen actors, students must understand the ways in which knowledge is constructed and how knowledge production is related to the location of knowledge producers in the social, political, and economic contexts of society. Multicultural citizenship education must also help students to become knowledge producers themselves and to use the knowledge they have acquired and constructed to take democratic social and civic action.” (BANKS, 2001, p. 9).

transformativo, e (e) conhecimento escolar¹⁴” (BANKS, 2001, p. 9-10). Dentre eles, o conhecimento acadêmico, cuja meta é construir teorias e explicações, e o conhecimento acadêmico transformativo, que objetiva usar o conhecimento para mudar a sociedade tornando-a mais justa e humana¹⁵, são os tipos de conhecimento problematizados pelo autor no processo de formação do aluno na perspectiva da cidadania.

Para o autor, “os acadêmicos transformativos assumem que o conhecimento é influenciado por valores pessoais, contexto social e fatores como raça, classe e gênero¹⁶” (BANKS, 2001, p. 10). Por isso

os professores auxiliam os estudantes a entender, investigar e determinar como as suposições culturais implícitas, os quadros de referência, perspectivas e tendências dentro de uma disciplina influenciam as formas como o conhecimento é construído¹⁷. (BANKS, 2001, p. 10).

No entanto, algumas características dos formadores e dos professores em formação nos Estados Unidos tornam difícil o desenvolvimento dos temas que caracterizam a educação multicultural para a cidadania nos cursos de formação de professores. Dentre elas, o fato de serem, em sua maioria, “mulheres, brancas, classe média, com pouca experiência com outros grupos raciais, étnicos ou sociais¹⁸” (BANKS, 2001, p. 10). Esse quadro já havia sido apontado por Zeichner (1993) ao refletir sobre a formação de professores para a diversidade. Ele afirma:

¹⁴ “I have conceptualized five types of knowledge that can help educators to conceptualize and teach about knowledge construction (J. A. Banks, 1996): (a) personal/cultural knowledge, (b) popular knowledge, (c) mainstream academic knowledge, (d) transformative academic knowledge, and (e) school knowledge.” (BANKS, 2001, p. 9-10).

¹⁵ “Whereas the primary goal of mainstream academic knowledge is to build theory and explanations, an important goal of transformative knowledge is to use knowledge to change society to make it more just and humane.” (BANKS, 2001, p. 10).

¹⁶ “Transformative scholars assume that knowledge is influenced by personal values, the social context, and factors such as race, class, and gender.” (BANKS, 2001, p. 10).

¹⁷ “The knowledge construction process describes the ways in which teachers help students to understand, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, frames of reference, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed.” (BANKS, 2001, p. 10).

¹⁸ “Most of the nation’s teacher education students are middle-class White females who have little experience with other racial, ethnic, or social-class groups.” (BANKS, 2001, p. 10)

Os alunos-mestres são, na sua esmagadora maioria, mulheres brancas e monolíngues, oriundas de comunidades rurais (cidades pequenas) ou suburbanas, que vão para esses programas com uma experiência inter-racial e intercultural limitada. (ZEICHNER, 1993, p. 78-79).

O monoculturalismo torna esses professores “só americanos”, para quem as diferenças são construções de fora que não lhes dizem respeito. Por “não ‘ver’ cor e as formas em que o racismo institucionalizado privilegia alguns grupos e prejudica outros, eles não estarão habilitados para atuar na eliminação da desigualdade racial presente nas escolas¹⁹” (BANKS, 2001, p. 12).

Tais observações apontam para a importância dos cursos de formação de professores em trabalhar “com a diversidade, [principalmente] se pensarmos que os(as) professores(as) estão na condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na escola e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades” (CLEMÊNCIO, 2003, p. 103). Uma diversidade que pode incluir, entre outros aspectos, “pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas” (CAPELO, 2003, p. 108). Por isso,

há que se fazer uma leitura crítica e contextualizada de como estão sendo formados nossos(as) professores(as), que conhecimentos estão adquirindo, em que condições estão sendo preparados(as) e quais os instrumentos de construção / manutenção / transformação sócio-cultural de que vão dispor na escola. (CLEMÊNCIO, 2003, p. 102-103).

Essa proposição pode, da mesma forma, ser endereçada à área da educação musical, se quisermos não só atender à legislação, mas, também, participar de “uma educação fundada no diálogo entre as diferentes culturas, aberto e democrático” (CAPELO, 2003, p. 129). Nessa perspectiva, a autora afirma ser necessário adotar como postura a recusa a colonizar ou civilizar os

¹⁹ “If educators do not “see” color and the ways in which institutionalized racism privileges some groups and disadvantages others, they will be unable to take action to eliminate racial inequality in schools.” (BANKS, 2001, p. 12).

outros, e, em troca, “se [por] a aprender com os diferentes, [... e] se compromete[r] com a heterogeneidade sem, no entanto, usá-la para produzir novos submetimentos” (CAPELO, 2003, p. 129-130). Tal postura deve ser adotada, não só no contexto da docência, como propõe essa autora, mas também no contexto da pesquisa.

2.2.3 Diversidade e Educação Musical

O termo diversidade se apresenta na educação musical, especialmente em seu viés cultural. Para Campbell e Schippers (2005), a diversidade cultural, presente em muitas práticas educativo-musicais, ainda é reflexo da educação musical desenvolvida no século XIX ou de estudos da etnomusicologia, realizados nos anos de 1960. Reflete, também, os vários momentos em que se buscou construir o que se denominou de educação musical multicultural.

A junção do termo multicultural à educação musical sugere que a discussão sobre a diversidade na educação musical também incorporou o multiculturalismo. Mas a utilização da palavra multicultural, por si só, talvez não “assegur[e] a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 163). Ou melhor, é possível identificar “multiculturalismos” nessas reflexões. A educação musical multicultural não é um conceito recente e, por isso, vários são os autores que o utilizam, entre eles, Elliott (1989), Jordan (1992), Volk (1993), Anderson e Campbell (1996), Burton (1997), Ikehara (2001) e Abril (2006).

Com o objetivo de situar o termo em uma linha temporal, Volk (1993) aponta Egon Kraus como o primeiro educador musical a abordar esse tema em uma conferência da Internacional Society for Music Education (ISME), que foi publicada no *Music Educators Journal* (MEJ), em janeiro de 1967. Em seu discurso, Kraus (apud VOLK, 1993, p. 138) desafiou a ISME e os educadores musicais a resolverem os oito problemas por ele apontados, que envolviam, entre outros pontos, a inclusão de culturas musicais estrangeiras em todos os níveis de educação, a renovação das metodologias de percepção auditiva, rítmica e de teoria musical que incluísse a música de outras culturas, a revisão dos livros-texto e outros materiais didáticos considerando o preconceito e as atitudes racistas e nacionalistas neles apresentados e a preparação de

materiais didáticos que incluíssem músicas de outras culturas, utilizando, de preferência, gravações autênticas dessas músicas.

Nesse artigo, a autora apresenta a história e o desenvolvimento da educação musical multicultural como evidenciado no *Music Educators Journal* (MEJ), de 1967 a 1992. Os três conceitos formadores desse tema são assim expostos:

“cultura” é definida como formas aprendidas do pensamento e do conhecimento que habilitam um indivíduo a sobreviver em sociedade. Se “educação musical” é a transmissão dessa parte da cultura que se expressa através da música, “educação musical multicultural” habilita alguém para atuar efetivamente em múltiplas culturas musicais²⁰. (VOLK, 1993, p. 139).

A ordem cronológica proposta no texto mostra as ações documentadas naquele periódico a partir de 1967, muito embora na introdução a autora lembre que, em 1919, o *Music Supervisors Journal*, predecessor do MEJ, publicou um artigo de Work, intitulado “O desenvolvimento da música negra: da Folk Song às canções e corais ‘artísticos’²¹” (VOLK, 1993, p. 140).

A partir dos anos de 1980, os artigos apontam a necessidade de os cursos de formação de professores apresentarem uma perspectiva multicultural. Em defesa disso, Curtis (apud VOLK, 1993, p. 145) afirma que os

educadores não podem ensinar o que eles próprios não entendem. As escolas de educação superior precisam tornar a educação musical multicultural uma parte do treinamento dos professores a fim de prepará-los para a negociação entre a experiência estética negra com as outras experiências culturais²².

Fica evidente, no título do artigo e na citação acima, a ligação com as questões de raça, tema inicial do multiculturalismo. No entanto, as definições

²⁰ “‘culture’ is defined as learned ways of thinking and behaving that enable an individual to survive in a society. If “music education” is the transmission of that part of culture that is expressed through music, “multicultural music education” enables one to function effectively in multiple music cultures.” (VOLK, 1993, p. 139).

²¹ “The Development of the Music of the Negro from the Folk Song to the Art Song and Art Chorus”. (VOLK, 1993, p. 140).

²² “Educators cannot teach what they themselves do not understand. Schools of higher education must make multicultural music education a part of the training of teachers to prepare them to deal with the black aesthetic experience along with other cultural experiences.” (CURTIS apud VOLK, 1993, p. 145).

posteriores se distanciam desse tema, como sugere a afirmação de Anderson e Campbell (1996, p. 1):

educação musical multicultural reflete a diversidade cultural do mundo em geral, e dos Estados Unidos, em particular, promovendo um currículo de música que inclua canções, peças corais, seleções instrumentais e a escuta de experiências representativas de uma ampla série de culturas étnicas²³. (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 1).

Como justificativa para essa abordagem multicultural na sociedade americana, os autores apresentam os percentuais de imigrantes que compõem a população dos Estados Unidos. No entanto, não se prendem ao conceito de “*melting pot*” que estaria em declínio, mas ao de “um país composto de um mosaico de várias comunidades étnicas que contribuem para a cultura nacional mesmo mantendo distintas identidades²⁴” (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 2). Eles apresentam outras organizações, entre elas a *Society for Ethnomusicology*, a *National Association of Schools of Music* e a *International Society for Music Education* (ISME), como defensoras do estudo de músicas do mundo em todos os níveis de ensino. Essa abordagem é ancorada na literatura da etnomusicologia e o diálogo entre essas duas subáreas da música é proposto como forma de entender a diversidade cultural (ver LUCAS, 1995; TRAVASSOS, 2001).

Dentre as associações citadas, a ISME disponibiliza, em seus valores, algumas recomendações nesse sentido. Para essa organização, “o ensino de música inclui o estudo de qualquer tipo de música, repertórios e instrumentos, e precisa tomar como ponto de partida a existência de um mundo de músicas que merecem ser compreendidas e estudadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 59). Além disso, “deve propiciar exposição à música local, música arte do ocidente, música estrangeira como parte do currículo formal de todas as nações; atenção

²³ “Multicultural music education reflects the cultural diversity of the world in general and of the United States in particular by promoting a music curriculum that includes songs, choral works, instrumental selections, and listening experiences representative of a wide array of ethnic-cultures.” (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 1) .

²⁴ “A country composed of a mosaic of various ethnic communities that contribute to the national culture as they maintain distinct identities.” (ANDERSON; CAMPBELL, 1996, p. 2).

especial deve ser dada às músicas de grupos étnicos e sociais que compõem a população nacional” (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Em outra associação da área, *The National Association for Music Education* – MENC, ao acessar os abstracts das dissertações e teses disponíveis em seu site, percebi que a educação musical multicultural, como apresentada nos trabalhos, dá ênfase ao repertório a ser utilizado em sala de aula; “[a]os elementos das músicas do mundo; [a]os contextos culturais dos ‘objetos’ musicais; e [ao] planejamento e implementação de currículo” (ELLIOTT, 1989, p. 11). Os títulos evidenciam isso: “Os efeitos da abordagem instrucional sobre as preferências para a música folclórica indígena de Ghana”, “Mu-Yus e maracas: a integração da música multicultural nas brincadeiras das crianças” e “O repertório multicultural dos professores habilitados nos métodos Orff e Kodaly²⁵”.

No entanto, Emmanuel (2005) critica a posição da educação musical em priorizar esses aspectos acima mencionados, ao afirmar que

enquanto o campo de formação de professores tem dado atenção ao ensino de estudantes de formação cultural diversas, o campo da educação musical tem focalizado mais o repertório multicultural do que os processos de ensino e os estudantes culturalmente diversos²⁶. (EMMANUEL, 2005, p. 59).

Alguns autores trazem essas diferenças de “gênero, etnicidade, classe social, idade, ou qualquer outra circunstância social” para a discussão sobre o currículo em ação, lembrando que, ao não considerá-las, “tanto o aprendizado como a avaliação acadêmica vão variar, podendo tornar-se não diferenças, mas discriminações” (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003, p. 50). Por não ser possível justificá-las genética ou naturalmente,

essas desigualdades são necessariamente culturais. [Dessa forma], o sistema educacional só tem duas saídas: 1) negar

²⁵ “Effects of instructional approach on preferences for indigenous folk music of Ghana”, “Mu-Yus and maracas: the integration of multicultural music in children’s free play” e “Multicultural song repertoire of teachers trained in Orff and Kodaly”. Disponível em: www.menc.org/networks/rnc/abstracts/abstracts.html>. Acesso em: 27 set. 2005.

²⁶ “Where the field of teacher education has given attention to teaching students of diverse cultural backgrounds, the field of music education has focused more on multicultural repertoire than with the teaching process and culturally diverse students.” (EMMANUEL, 2005, p. 59).

essas diferenças, e portanto reproduzi-las de forma inconsciente, ou 2) transformar essas diferenças, tornando-se a escola um agente social de mudança. (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003, p. 50).

Mesmo assim, a proposição apontada por esses autores retorna ao repertório: “parece ser importante um currículo multicultural no qual a música *clássica* perca seu caráter hierárquico, e outros estilos musicais pertencentes a grupos invisíveis à academia possam ser incluídos” (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003, p. 51).

Emmanuel (2005) aponta, entre as opções para alterar essa tendência da educação musical, a necessidade de se fazer mais investigações sobre os processos de ensino, sem priorizar os conteúdos, e sugere os cursos de formação de professores como foco inicial para esses estudos²⁷. Ela alerta, ainda, para as diferenças culturais cada vez mais acentuadas entre professores e futuros professores – monoculturais – e estudantes. Como possibilidade de intervenção, a autora sugere que esses cursos incluam “experiências interculturais significativas²⁸”. Nessa perspectiva, Emmanuel desenvolveu uma pesquisa com estagiários de música em comunidades culturalmente diversas com o objetivo de identificar os efeitos da imersão nessas comunidades sobre as crenças e atitudes desses professores em formação. Para discutir seu objeto de pesquisa, a autora utilizou o conceito de

competência intercultural, que está baseado sobre a premissa de que, para ser mais eficaz com os estudantes de diversas origens, os estagiários precisam confrontar e examinar suas crenças pessoais em relação aos estudantes tipicamente identificados como “o outro”, e também para entender como eles se localizam em suas próprias culturas²⁹. (EMMANUEL, 2005, p. 50).

²⁷ “There is evidence to support the necessity for much more work that focuses not on content, but on how to teach in the context of intercultural competence. That focus should begin with our music teacher preparation programs and the instructors in those programs.” (EMMANUEL, 2005, p. 59).

²⁸ “Our teacher and future teacher populations are becoming more monocultural as our student populations are becoming more varied. Unless teacher education programs include meaningful intercultural experiences within community settings with culturally diverse populations, then the growing mismatch between teachers and students will continue to widen the social and educational gaps.” (EMMANUEL, 2005, p. 49).

²⁹ “The study was framed within the theory of intercultural competence, which is based on the premise that in order to be more effective with their diverse students, pre-service teachers must confront and examine their personal beliefs toward students typically identified as “other”, as

Dessa forma, “a música na sala de aula torna-se muito mais que um lugar onde se faz música multicultural. Torna-se um lugar de auto-descoberta, aceitação, reflexão, imaginação e, finalmente, de mudança social³⁰” (EMMANUEL, 2005, p. 50). Um local onde posturas, como a denunciada por Walcott (1997) que, ao discorrer sobre a pedagogia do rap, aponta o espaço reduzido ou inexistente nas escolas para as expressões culturais negras³¹, sejam reavaliadas.

Além da competência intercultural na educação musical (EMMANUEL, 2005), outros termos foram sendo acrescentados e indicam outras perspectivas teóricas no estudo da diversidade cultural: educação musical em uma sociedade pluralista (SWANWICK, 1988), educação musical em e para uma sociedade multicultural (KWAMI, 1996), educação musical a partir de uma perspectiva multicultural (GIRALDEZ, 1997), educação musical crítica (REGELSKI, 2000), educação musical diferenciada (MANSFIELD, 2002), educação musical no contexto da diversidade, pluralidade e mudança (BOWMAN, 2003), pensamento crítico na educação musical (GREEN, 2003), educação musical intercultural (O’FLYNN, 2005), pedagogia crítica para a educação musical (COLWELL, 2005; ABRAHAMS, 2005).

Para Schippers (2005), esses termos são usados com frequência mas deveriam ser melhor definidos. Para o autor, a diversidade cultural pode ser pensada a partir das seguintes abordagens:

Monoculturais, na qual a cultura dominante é a única referência; abordagens *multiculturais*, em que a pluralidade é reconhecida mas nenhum contato ou troca é estimulado; abordagens *interculturais*, que se caracterizam pelo contato livre entre culturas e algum esforço em direção a um entendimento mútuo; e abordagens *transculturais*, que

well as come to an understanding of their place in their own culture (Bennett, 1995).” (EMMANUEL, 2005, p. 50).

³⁰ “In this context [intercultural competent], the music classroom becomes much more than a place of multicultural music making. It becomes a place for self-discovery, acceptance, reflection, imagination, and, ultimately, social change.” (EMMANUEL, 2005, p. 50).

³¹ “Black cultural expressions and practices have found little or no place in schooling because those practices inevitably call into question the epistemology of euro-organized schooling.” (WALCOTT, 1997, p. 189-190).

representam uma mudança profunda de idéias e valores³². (SCHIPPERS, 2005, p. 29, grifo do autor).

No Brasil, os autores que têm discutido sobre diversidade e educação musical têm seguido perspectivas diferentes. Lazzarin (2006), em sua reflexão sobre a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) e as influências que esta recebeu do multiculturalismo, lembra que este “termo ‘multiculturalismo’, de uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural” (LAZZARIN, 2006, p. 125). Em decorrência disso, a influência vai ser explicitada, especialmente, na visão multidimensional da NFEM, “que comporta uma tríplice compreensão do termo “música”: uma atividade humana universal, uma atividade humana com manifestações contextualizadas e a cristalização dessa atividade na forma de obras musicais” (LAZZARIN, 2006, p. 125).

Ao elaborar essa reflexão, o autor faz, também, uma aproximação com a arte-educação, quando afirma que

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como diferentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos. Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. (LAZZARIN, 2006, p. 129).

Para o autor, a NFEM compartilha as proposições multiculturais da arte-educação, quando “afirma que é necessário que todo estudante mova-se para fora de seu contexto musical, em direção aos significados musicais que os contextos não familiares podem proporcionar” (LAZZARIN, 2006, p. 130).

Em texto mais recente, Lazzarin (2008) traz outros elementos a essa reflexão. Entre eles, “discutir alternativas para questões próprias da educação

³² “For cultural diversity as a whole, a useful framework is provided by distinguishing between *monocultural* approaches, in which the dominant culture is the only reference; *multicultural* approaches, where plurality is acknowledged but no contact or exchange is stimulated; *intercultural* approaches, which are characterized by loose contact between cultures and some effort towards mutual understanding; and *transcultural* approaches, which represent an in-depth exchange of ideas and values.” (SCHIPPERS, 2005, p. 29).

musical, na medida em que ela se insere no movimento geral da cultura contemporânea” (LAZZARIN, 2008, p. 121), a partir de “algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais contemporâneos feitas às questões sobre cultura e identidade” (LAZZARIN, 2008, p. 121). Um dos pontos salientados, no texto em pauta, diz respeito à

educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, [que] 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. (LAZZARIN, 2008, p. 124).

Tal despolitização é discutida por Luedy (2006), numa perspectiva crítica, ao tratar da diversidade cultural dos alunos. É seu objetivo

chamar a atenção para o fato de que a educação musical ao se insular num campo discursivo supostamente neutro e desinteressado, ou estritamente “técnico”, esteja não apenas perdendo a oportunidade de contribuir para os debates que envolvem educação, cultura e sociedade, mas, em última instância, contribuindo para processos de exclusão social. (LUEDY, 2006, p. 106).

Embora o autor aponte para a ausência da educação musical nos debates que versam sobre educação, cultura e sociedade, a diversidade cultural tem sido a mais recorrente na literatura, especialmente nas revistas e anais da ABEM. Para Souza (2007), a “educação musical, como uma área que se comunica com as chamadas ciências sociais (Kraemer, 2000), a vinculação entre cultura e diversidade entra na pauta de debates, principalmente daqueles relacionados à criação de políticas públicas para o ensino de música” (SOUZA, 2007, p. 15). É essa relação entre cultura e diversidade, então, outra perspectiva abordada pelos autores brasileiros.

A aproximação com outras áreas do conhecimento e subáreas da música, como a “etnomusicologia, antropologia cultural e educação em geral” (QUEIROZ, 2004, p. 99), conduziu a pesquisa de alguns investigadores da área. Em pesquisa bibliográfica, Queiroz (2004, p. 100) buscou “compreender de forma mais específica dimensões epistemológicas para a educação musical

brasileira na contemporaneidade, a partir de suas relações com a cultura desse país e com a música de outros contextos culturais mais amplos”. Disso, resultaria, segundo o autor, inúmeras contribuições para o processo educacional. Dentre elas:

- experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- visão mais ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;
- valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura. (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Numa outra direção, Arroyo (2000) explica assim suas decisões em relação à investigação realizada em dois contextos culturais distintos de Uberlândia – MG, a Festa do Congado e o Conservatório de Música: “sendo a cultura – ou, mais especificamente, a diversidade cultural – o objeto de estudo da Antropologia, propus lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical” (ARROYO, 2000, p. 14). Nessa perspectiva, a autora concluiu que

as práticas de educação musical, escolares ou não-escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados, que conferem sentido à realidade. (ARROYO, 2000, p. 19).

Em suas considerações, a autora afirma que o desafio “mais premente é a formação inicial e continuada de educadores musicais” (ARROYO, 2000, p. 19). Para isso, são necessários “currículos menos tecnicistas e mais socioculturalmente sustentados” (ARROYO, 2000, p. 19).

O currículo é o foco de Oliveira (2006, p. 30), e sua “contribuição para formar profissionais que visam articulações pedagógicas e musicais na diversidade sociocultural” se apresenta sob a forma de uma abordagem pedagógica. A essa abordagem, a autora denomina Pontes – atitude positiva (Positividade), observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade – e a considera como “um guia para o ensino e para a ação em educação musical” (OLIVEIRA, 2006, p. 30). Os currículos de licenciatura em música deveriam, segundo a autora, “preparar os nossos futuros professores com uma base filosófica, pedagógica, musical e multidisciplinar, articuladora e investigativa” (OLIVEIRA, 2006, p. 27). Além disso,

Precisam também desenvolver competências para lidar com a diversidade social e artística que se apresenta nos vários contextos, com uma visão clara do que a educação musical pretende desenvolver, enfatizando não somente os processos educativos, mas também mostrando resultados nos vários setores da cadeia produtiva, em especial na de formação musical. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Já é possível perceber em alguns cursos de licenciatura em música o intuito de “proporcionar [ao estudante a capacidade] de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86). No entanto, Penna (2005, p. 15) nos adverte que, na formação de professores para uma sociedade multicultural, “mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação”.

Essas dificuldades estariam relacionadas com o fato de “o multiculturalismo aponta[r] para a educação musical [...] a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural” (PENNA, 2006, p. 39). Por isso,

Esta necessidade de o educador compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo implica uma postura de aceitação da diversidade – e queremos enfatizar, particularmente, a diversidade cultural. Lidar com a pluralidade

evita, portanto, o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a “redentora”), desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha. (PENNA, 2006, p. 38-39).

Além disso, é necessário, segundo Kleber (2006, p. 93), adotar-se “uma perspectiva integradora de educação musical e que abarque a diversidade cultural inerente ao processo pedagógico”. A autora acrescenta às questões já citadas, aquelas que considera “prementes e problemáticas presentes em nossa sociedade como exclusão e desigualdade social, violência urbana e falta de políticas públicas explícitas para apontar horizontes positivos” (KLEBER, 2006, p. 93). O contexto de sua pesquisa, as Organizações Não Governamentais, assim como os projetos sociais (CANÇADO, 2006) são propícios para as discussões que envolvem as diferenças socioeconômicas ou, como é mais relatada na literatura, a diversidade social.

Alguns trabalhos desenvolvidos sobre a diversidade cultural trazem a questão racial como elemento contextualizador. A diversidade étnico-racial, especialmente a ligada aos afro-brasileiros, permeia as investigações de Conde e Neves (1984), Prass (1998), Tanaka (2001), Candusso (2002), Fialho (2003) e Araldi (2004), entre outros. No entanto, as aproximações teóricas com a etnomusicologia são perceptíveis nos quatro primeiros trabalhos citados, enquanto nos outros dois, o viés é sociológico. Em nenhum deles, o objetivo era estabelecer a relação entre diversidade e formação de professores.

Além desse enfoque, o termo diversidade também é discutido sob a perspectiva geracional (FERNANDES, 2005; RIBAS, 2006). Ribas (2006, f. 132) afirma que, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), “a cultura escolar [...] está baseada em um modelo institucional cuja organização foge ao que se considera a regra nas escolas de ensino básico, ou seja, em vez de organizar turmas separando estudantes por faixas de idade, é a diversidade etária que a constitui.” Fernandes (2005), por sua vez, em pesquisa sobre a EJA, no município do Rio de Janeiro, propõe aos pesquisadores

explorar mais o campo da educação de adultos, para dar suporte aos educadores musicais no que toca ao processo de aprendizagem da música durante o percurso de vida humano, incluindo a idade adulta e a velhice, e não somente a infância. (FERNANDES, 2005, p. 38).

O suporte aos educadores musicais, sugerido pelo autor, pode começar já em sua formação. Santos (2005, p. 50), em sua reflexão sobre políticas de formação, adverte para a articulação do espaço acadêmico e outros “círculos de sociabilidade e formação”. Ressalta, ainda, que, “onde antes reinavam os discursos normativos sobre como se ensina, hoje nos damos conta de uma diversidade de modos de aprender e de ensinar, de contextos e práticas musicais, de funções da música e concepções de músico” (SANTOS, 2005, p. 50).

Essa abordagem é semelhante a que Ribeiro (2008) utiliza ao apresentar sua investigação. Ribeiro (2008) introduz os estudos intermulticulturais como perspectiva teórica para refletir sobre a formação de professores de música. Essa temática “tem assumido um espaço importante no âmbito do seu significado não apenas pedagógico, mas social, cultural e político dentro das discussões da área de educação musical” (RIBEIRO, 2008, p. 130). Por isso, dentre as suas indicações, estão as questões culturais, que “precisam ser consideradas como importante na formação de professores [pois] representam elementos para se mudar a prática pedagógica que se quer mais crítica” (RIBEIRO, 2008, p. 133). Essa autora apresenta, assim, a formação de professores de música como “um exercício contínuo, dinâmico e desafiador. [E] um dos desafios maiores continua sendo o de formar para a diversidade, para o multicultural, para a complexidade” (RIBEIRO, 2008, p.135).

Dada a polissemia do termo, muitos outros trabalhos poderiam ser incluídos nessa revisão. No entanto, considere que a discussão sobre o termo diversidade, como explicitada na literatura aqui apresentada, foi suficiente para a formulação das questões que guiaram esta investigação. Dessa forma, as perguntas direcionadas ao tema ficaram assim constituídas: como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos? Em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades? Quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor? E que conhecimentos são priorizados nessa formação?

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Finn: Então, está dizendo que harmonizando as partes dá coerência à peça...

Anna: Não, o que estou dizendo é que não quero ficar com uma colcha horrorosa!³³

3.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa de cunho qualitativo tem sido discutida por muitos autores por meio de metáforas, principalmente no que se refere ao pesquisador qualitativo. Uma delas é a do confeccionador de colcha de retalhos (DENZIN; LINCOLN, 2006), bastante comum em algumas culturas, entre elas a norte-americana. Esse trabalho manual, que pode ser coletivo, como no caso do filme citado acima, precisa ser realizado em torno de um tema, um objetivo comum.

Mesmo depois do tema definido e compartilhado com os participantes, as individualidades permanecem e interferem na forma de olhar e pensar sobre ele. Por exemplo, no filme *Colcha de Retalhos*, a observação de Finn, a pesquisadora, demonstra a preocupação com o processo, o rigor científico: a “coerência”, enquanto a artesã Anna enfatiza o produto, o viés estético: a beleza. Na pesquisa qualitativa, no entanto, os dois enfoques se complementam, pois “esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19), em busca de conferir unidade para uma experiência interpretativa. As peças que compõem a colcha continuam a contar histórias individuais, diferentes sobre um tema comum, vividas em momentos e locais diversos, mas aproximadas por quem a confecciona. Por isso, a analogia citada pelos autores.

Dessa forma, os autores apresentam a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Por isso são várias as abordagens que podem ser consideradas

³³ Diálogo retirado do filme *Colcha de Retalhos – How to make an american quilt* – (Universal Pictures, 1995). Direção: Jocelyn Moorhouse.

Finn: what you're saying is that by harmonizing all these elements you're creating kind of a continuity in the peace?

Anna: No. what I'm saying is I don't want to end up with some damn ugly quilt.

(Tradução disponível no DVD).

qualitativas e elas têm significados diferentes tanto nas disciplinas das ciências humanas quanto nos momentos históricos. No entanto, Bogdan e Biklen (1994) lembram que essas investigações apresentam características comuns, em maior ou menor grau, e que “os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). As cinco características da investigação qualitativa, segundo os autores, são:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Outras características, além das anteriormente citadas, são apontadas por Bresler (2000), ao refletir sobre a investigação qualitativa em educação musical. Para a autora, a investigação qualitativa é contextual e holística e, por isso, envolve micro, meso e macro contextos. É, também, orientada caso a caso e implica um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo. Por ser “interpretativa e enfática” (BRESLER, 2000, p. 7),

a investigação qualitativa interessa-se pelos diferentes significados que as acções e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2000, p. 7).

Ao escolher a abordagem qualitativa para o presente estudo, assumo a concepção de pesquisa qualitativa como um processo que inclui também “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).

Além das decisões teóricas e metodológicas, a explicitação da subjetividade do pesquisador tem sido inserida nos trabalhos científicos em diferentes níveis. Sousa 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 colectivas (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. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 85).

Dessa forma, o autor afirma que a neutralidade do discurso é denunciada mesmo que não assumida publicamente. Com a mudança de paradigmas na pesquisa, a subjetividade do pesquisador ocupou um lugar cada vez maior na produção científica.

Neste trabalho, pretendi exercitar, de forma constante, a “análise auto-reflexiva da subjetividade” e integrá-la no próprio desenho da pesquisa, como sugerida por Brito e Leonardos (2001, p. 20), procurando “ter consciência dela durante todo o processo de pesquisa, analisando-a como mais um dado desse processo” (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 19). Dessa forma, a diversidade na formação do professor de música foi vista por alguém que é professora no curso de licenciatura em Música da UFPE, sindicalizada, mulher, heterossexual, mãe, cristã, nordestina, pernambucana, entre outras identificações possíveis. Especificamente sobre a diversidade étnico-racial, quero detalhar mais, porque esta tem sido, em minha história de vida, a que, direta e indiretamente, me afrontou várias vezes. Embora seja considerada “branca” nos documentos onde se exige uma classificação, sou filha de um homem que é considerado “pardo” e, por isso, sofreu discriminação da família de minha mãe. Tenho uma irmã, cuja herança genética paterna é mais evidente e a diferenciava de mim e da outra irmã, o que levava algumas pessoas a perguntar se ela havia sido adotada. Além disso, como dito anteriormente, fui casada com um negro e tenho três filhos negros.

A explicitação desse aspecto de minha vida, mais do que uma decisão metodológica, reafirma o meu interesse por esse tema. Além disso, vi que a exposição de facetas da vida de alguns autores ajuda a entender a perspectiva teórica que defendem. É o caso de Michael W. Apple. Em entrevista a Carlos Alberto Torres (2000), ele afirma:

se tudo o que uma pessoa faz é escrever sobre as coisas de forma crítica, nunca se colocando em uma posição de real esforço, devo admitir que não confio no que ela escreve. Como mencionei em entrevista anterior, sempre busquei esta combinação entre elaboração teórica e lutas pessoais. (TORRES, 2000, p. 36).

Dentre suas lutas pessoais está a relacionada ao seu filho “afro-americano e doente mental” que, como outros cidadãos americanos, viu serem cortados progressivamente seus direitos em relação aos cuidados médicos, nos governos Reagan/Bush. E ele explica:

Agora, falo da questão pessoal aqui pelo fato de os argumentos, mesmo originalmente em *Educação e Poder* – de mudar nossas idéias sobre quem está na base, acusando-os em vez de denunciar uma crise estrutural da economia – tornaram-se mais poderosos para mim e não apenas no aspecto teórico de “Eu compreendo isto melhor”. (TORRES, 2000, p. 36).

Considero que esse diálogo estabelecido entre a subjetividade, a teoria e o tema de pesquisa reflete o momento apresentado por Denzin e Lincoln (2006) como o sétimo no percurso histórico da pesquisa qualitativa da América do Norte. Para os autores, é necessário “que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Isso se materializa na construção de um diálogo que “vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (FREIRE, 2007, p. 81).

Além de explicitar sua visão de mundo, o investigador necessita, também, estar consciente das consequências de suas escolhas em suas investigações. Isso não quer dizer que “deveriam livrar-se de todas as

afiliações terrenas, mas, sim, a de que deveriam identificar essas afiliações e compreender seus impactos sobre os caminhos seguidos pelos pesquisadores para abordarem os fenômenos sociais e educacionais” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 290).

Nessas afiliações, muitas vezes extrapolamos a nossa área de conhecimento, principalmente por ser frequente, 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. Para Alves-Mazzotti (2002),

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; [...] O perigo, portanto, é reduzir o âmbito e a complexidade da questão investigada, através de interpretações parciais e/ou enviesadas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 31-32).

Ciente dos riscos apontados pela autora, procurei estar atenta durante todo o processo investigativo. Inclusive, quando defini que a conversa se estabeleceria, neste trabalho, a partir da perspectiva da teoria crítica pós-moderna.

3.2 Teoria Crítica Pós-Moderna

Como pesquisadora, delimitei um dentre os teóricos lidos – Boaventura de Sousa Santos – e assumo que meu olhar esteve “contaminado” por conceitos por ele apresentados. Algumas teses desse autor me ajudaram a me posicionar em relação ao conhecimento produzido e àquele que pretendi produzir a partir de minha investigação, por entender que “as formas privilegiadas do conhecimento [conferem] privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém” (SOUSA 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 direcção ao seu futuro. (SOUSA 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, perspectiva teórica desta pesquisa. A expressão pós-moderna passou a ser usada por Sousa Santos (2004b) na metade dos anos de 1980, em um contexto de “debate epistemológico”. No entanto, o autor amplia o conceito de pós-moderno, acrescentando, à sua designação, o viés social e político. Mesmo assim, Sousa Santos (2004b) nos adverte que “a designação pós-moderno era inadequada, não só porque definia o novo paradigma pela negativa, como também porque pressupunha uma seqüência temporal” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 4).

Além disso, havia um distanciamento entre a sua concepção de pós-modernidade, denominada de oposição, e a do pós-modernismo celebratório. Enquanto as concepções dominantes do pós-modernismo têm, entre outras características, a

renúncia a projectos colectivos de transformação social, sendo a emancipação social considerada como um mito sem consistência; celebração, por vezes melancólica, do fim da utopia, do cepticismo na política e da paródia na estética; concepção da crítica como desconstrução; relativismo ou sincretismo cultural; ênfase na fragmentação. (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 9),

o pós-modernismo de oposição tem, em sua formulação, a

idéia de que vivemos em sociedades a braços com problemas modernos – precisamente os decorrentes da não realização prática dos valores da liberdade da igualdade e da solidariedade – para os quais não dispomos de soluções modernas. (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 5).

Por isso, o pós-modernismo de oposição partilha com as concepções dominantes apenas as características que dizem respeito à “crítica do universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e

das metanarrativas; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias; [e a] epistemologia construtivista” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 11).

Essa ênfase nas margens ou periferias é também compartilhada pela perspectiva pós-colonial, que defende a maior visibilidade das estruturas de poder e de saber, a partir desse lócus. Por isso, o pós-colonialismo se interessa “pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 9). Dessa forma, o autor conclui que, “em contraposição às correntes dominantes do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, o pós-moderno de oposição concebe a superação da modernidade ocidental a partir de uma perspectiva pós-colonial e pós-imperial” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 18-19).

A partir daí, o autor apresenta a teoria crítica como aquela “que não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, sendo a realidade considerada “como um campo de possibilidades” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 23). A tarefa da teoria consistirá, então, em “definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 23). 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” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 37), conceito que é compartilhado por Kincheloe e McLaren (2006):

entendemos uma teoria social como um mapa ou um guia para a esfera social. No contexto de uma pesquisa, isso não determina o modo como enxergamos o mundo, mas nos ajuda a inventar questões e estratégias para explorá-la. Uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283).

Na construção dessa teoria, Sousa Santos retoma o projeto da modernidade, onde 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 Sousa Santos (2005a) faz à modernidade é que ela se ateve ao conhecimento-regulação e, por isso, esse é o ponto de partida para a crítica pós-moderna. 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. (SOUSA SANTOS, 2005a, 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 primeira dificuldade, o silêncio, decorre do “domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação”, que destruiu muitas formas de saber dos povos que foram colonizados. Os silêncios assim produzidos “tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objecto de destruição” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 30). Ao mencionar a segunda dificuldade, a diferença, o autor reforça que só existe conhecimento solidário nas diferenças. No entanto, torna-se necessário o cuidado ao afirmar a diferença, pois ela “pode servir de justificativa para a discriminação, exclusão ou inferiorização” (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003, p. 63). Como nos lembra os autores, “a igualdade ou a diferença, por si sós, não são condições suficientes para uma política emancipatória” (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003, p. 63). Por isso, é exigida

uma vigilância epistemológica rigorosa sobre nossos discursos como pesquisadores e narradores de nossas pesquisas [...],

sob a pena de se advogar o multiculturalismo como perspectiva, mas se realizar o monoculturalismo na produção de nossas narrativas. (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 170).

A segunda implicação parte do questionamento à premissa de que “o conhecimento é válido independentemente das condições que o tornaram possível” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 31), presente na ciência moderna. Dessa forma, está associada à objetividade e à neutralidade, conceitos essenciais em pesquisas desenvolvidas sob esse pressuposto. Em contrapartida, a teoria crítica pós-moderna considera que “o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 32) e assume as consequências produzidas por seu impacto. Para que isso ocorra, o pesquisador precisa maximizar a objetividade e minimizar a neutralidade, sabendo que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não po[de] estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (FREIRE, 2007, p. 77, grifo do autor). Ao maximizar a objetividade e minimizar a neutralidade, o pesquisador evitaria dois riscos, considerados graves:

a recusa em argumentar a favor ou contra qualquer posição por se pensar que o cientista não pode nem deve tomar posição; ou a recusa em argumentar em favor da posição própria por se pressupor que ela, longe de ser uma entre outras, é a única ou a única racional e, como tal, se impõe sem necessidade de argumentação. (SOUSA SANTOS, 1999, p. 208).

A última implicação 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” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 33). É a mesma rebeldia proposta por Freire (2007) quando nos aponta que

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia*

em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2007, p. 78, grifo do autor).

O conhecimento-emancipação pressupõe, assim, uma luta para ser conquistado, “assumindo as conseqüências do seu impacto. Daí que seja um conhecimento prudente, finito, que mantém a escala das acções tanto quanto possível ao nível da escala das conseqüências” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 208).

Na construção dessa teoria crítica pós-moderna, alguns conceitos, além dos já citados, são essenciais e, algumas vezes, ressignificados pelo autor. Por isso, faço a seguir uma breve exposição de proposições apresentadas em várias obras do autor e que integram meu aporte teórico.

A primeira proposição é denominada de “razão cosmopolita” (SOUSA SANTOS, 2004c). Faz-se necessário entender que o termo cosmopolita, para o autor, não é usado no “sentido moderno convencional” que o associa com o “universalismo desenraizado, [o] individualismo, [a] cidadania mundial e [a] negação de fronteiras territoriais ou culturais” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 436). Ele é derivado do cosmopolitismo apresentado por Sousa Santos como uma das formas de globalização, juntamente com o localismo globalizado, o globalismo localizado e o patrimônio comum da humanidade.

O autor entende a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 433). É possível perceber mais facilmente a associação entre essa definição e os termos localismo globalizado e globalismo localizado. O localismo globalizado, segundo o autor, é a primeira forma de globalização, e consiste em tornar globalizado um fenômeno local. Ele apresenta, como exemplo, a “transformação da língua inglesa em *língua franca*” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 435) [grifo do autor]. A segunda forma, o globalismo localizado, “consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 433). São exemplos dessa forma de globalização as “alterações legislativas e políticas impostas pelos países centrais ou pelas agências multilaterais que elas controlam” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 433), além do

uso, pelas multinacionais, de mão-de-obra local, sem respeitar as condições mínimas de trabalho.

As outras duas formas de globalização são apresentadas para incluir outros processos que não são possíveis de caracterizar como localismo ou globalismo. O patrimônio comum da humanidade diz respeito a todos os temas que tratam do globo na sua totalidade, como o aquecimento global do planeta, tão citado nos noticiários.

O cosmopolitismo, por sua vez, é apresentado como

Um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados. (SOUSA SANTOS, 2003, p. 433).

Para que ele ocorra, são necessárias algumas premissas. Entre elas, o estabelecimento de diálogos interculturais e o reconhecimento da incompletude das culturas. O cosmopolitismo, nesse sentido, é exemplificado pelo Fórum Social Mundial (FSM), por lutas de movimentos minoritários e por intercâmbios entre projetos de economias solidárias, entre outros.

A razão cosmopolita se apresenta, então, 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” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 42).

Por isso, sua crítica à racionalidade ocidental parte de sua principal característica, ou seja, o fato de essa racionalidade contrair o presente e, ao mesmo tempo, expandir o futuro. Essa expansão se dá no contexto linear de tempo, onde o presente é o momento fugidio entre o passado e o futuro. O autor inclui, ainda, como necessários ao entendimento de sua crítica, dois outros pontos relacionados à compreensão do mundo. Primeiro, que a “compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 779). O segundo, que as concepções do tempo e da temporalidade têm uma relação direta com a criação e legitimação

do poder social. Sua crítica atinge, por conseguinte, a concepção ocidental de tempo e a hegemonia do conhecimento ocidental, tanto filosófico quanto científico.

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” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 780), e a razão arrogante, “que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 780), deram suporte aos debates sobre o determinismo e o livre arbítrio³⁴, como também aos debates entre o realismo e o construtivismo³⁵ e entre o estruturalismo e o existencialismo³⁶, segundo esse autor.

³⁴ Determinismo: “Esse termo relativamente recente [...] compreende dois significados: 1º. ação condicionante ou necessitante de uma causa ou de um grupo de causas; 2º. a doutrina que reconhece a *universalidade* do princípio causal e portanto admite também a determinação necessária das ações humanas a partir de seus motivos.” (ABBAGNANO, 2007, p. 287).
Livre-arbítrio: “v. LIBERDADE. A L. consiste não só em ter em si a causa dos próprios movimentos, mas também em ser tal causa. Essa definição, que se aplica a todos os seres vivos, privilegia o homem porque a causa dos movimentos humanos é aquilo que o próprio homem escolhe como móbil, enquanto juiz e árbitro das circunstâncias externas.” (ABBAGNANO, 2007, p. 700).

³⁵ Realismo: “O R. afirmava a realidade dos universais (gêneros e espécies) entendendo contudo de maneiras diferentes essa mesma realidade.” (ABBAGNANO, 2007, p. 979).
Construtivismo: “Termo usado não de forma unívoca, às vezes em sentido genérico e definível somente em contexto, que recentemente vem sendo cada vez mais indicativo de uma família de posições contrapostas a formas simples de empirismo e a formas platônicas ou naturalistas de realismo [...]. Na base do C. epistemológico existe a convicção de que todas as características do conhecimento, geralmente reputadas como verdadeiras “descobertas” de elementos “lá fora” no mundo, independentes dos sujeitos cognoscentes, são, na verdade, apenas (ou sobretudo) produtos de uma atividade de “construção” em que o papel construtivo é desempenhado ora pela mente (ou também pelo cérebro), ora pela sociedade (ou por formas específicas de poder institucional), ora pela linguagem.” (ABBAGNANO, 2007, p. 230).

³⁶ Estruturalismo: “Entende-se por este termo todo método ou processo de pesquisa que, em qualquer campo, faça uso do conceito de *estrutura* em um dos sentidos esclarecidos. [...] Em sua exigência mais geral, o E. não só tende a interpretar um campo específico de indagação em termos de sistema, como também a mostrar que os diversos sistemas específicos, verificados em diversos campos (por ex., antropologia, economia, lingüística), correspondem-se ou têm características análogas.” (ABBAGNANO, 2007, p. 440).
Existencialismo: “Costuma-se indicar por esse termo, desde 1930, aproximadamente, um conjunto de filosofias ou de correntes filosóficas cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas o instrumento de que se valem: a análise da existência. Essas correntes entendem a palavra *existência* (v.) no significado 3º., vale dizer, como o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada *situação*, analisável em termos de *possibilidade*.” (ABBAGNANO, 2007, p. 468).

Por sua vez, a razão metonímica³⁷ “se reivindica como a única forma de racionalidade” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 780), e continuou a conduzir as discussões ainda quando o multiculturalismo influenciou a ciência, ao ponto de ela passar a ver-se como multicultural, enquanto a razão proléptica³⁸ “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” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 780).

Para o autor, mesmo que nos encontremos em uma fase de transição, a razão metonímica é ainda dominante, por isso apresenta a sociologia das ausências como o procedimento sociológico que se contrapõe a esse tipo de racionalidade. A sociologia das ausências tem como objetivo “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2004c, 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.

Na monocultura do saber e do rigor do saber, só é reconhecido o conhecimento que corresponde aos critérios de verdade e qualidade estética, por isso estão presentes nos cânones. A monocultura do tempo linear apresenta a história como um percurso único, visando o avanço em suas diferentes vias. A lógica da classificação social naturaliza as diferenças e suas hierarquias, entre elas, raça e sexo. Na lógica da escala dominante, o universal e o global são apresentados como superiores às entidades ou realidades particulares ou locais. A lógica produtivista, por sua vez, se fundamenta nos critérios de produtividade capitalista.

Tais lógicas, integrantes da razão metonímica, produzem ou legitimam as seguintes não-existências: “o ignorante” ou “o inculto”, relacionados à primeira monocultura; “o residual”, “o primitivo”, “o tradicional”, “o simples”, “o obsoleto”, “o subdesenvolvido”, na segunda monocultura; “o inferior” e “o

³⁷ 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’ (FERREIRA, 200-).

³⁸ De prolepse: “diz-se dum fato que se fixa segundo uma era ou método cronológico ainda não conhecido quando ele ocorreu” (FERREIRA, 200-).

local”, na terceira e quarta lógicas, respectivamente; e “o improdutivo”, “o estéril”, “o preguiçoso”, na lógica produtivista (SOUSA SANTOS, 2004c).

Para se tornarem presentes, as experiências produzidas a partir de outras perspectivas precisam ser consideradas alternativas às experiências hegemônicas e isso só ocorrerá em um terreno de disputa política. Dessa forma, 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” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 789). Temos, assim, a ecologia de saberes, a ecologia de temporalidades, a ecologia de reconhecimentos, a ecologia das trans-escalas e a ecologia de produtividade.

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” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 29).

A ecologia das temporalidades amplia a discussão sobre o tempo, salientando que o tempo linear é apenas uma entre muitas concepções de tempo. A convivência de atividades diferenciadas é vista mais como característica da contemporaneidade do que como representante de um atraso em relação ao seu tempo. A ecologia dos reconhecimentos é a que está diretamente ligada às pessoas. Nela, a colonialidade do poder capitalista é confrontada e busca-se uma “nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 792).

A ecologia que corresponde à lógica da escala global é a das trans-escalas. Nela, são exigidos dois procedimentos: a recuperação e a identificação do que é local nos efeitos da globalização hegemônica. A última ecologia, a de produtividade, é a que se refere “à recuperação e valorização de sistemas alternativos de produção” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 793).

Para a efetivação da sociologia das ausências, o autor indica uma exigência, a imaginação sociológica, que se apresenta sob dois tipos: a imaginação epistemológica e a imaginação democrática. Para Sousa Santos (2004c, p. 793), a imaginação epistemológica “permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas”,

enquanto a imaginação democrática “permite o reconhecimento de diferentes práticas e actores sociais” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 793). Além disso,

tanto a imaginação epistemológica como a imaginação democrática têm uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva. A desconstrução assume cinco formas, correspondentes à crítica das cinco lógicas da razão metonímica, ou seja, despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. A reconstrução é constituída pelas cinco ecologias acima referidas. (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 793).

Esses conceitos são 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 do saber proposto por Sousa 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 necessária a “interdependência do conhecimento, o reconhecimento das diferenças, a valorização dos processos [educativos] e [a criação das] zonas limítrofes” (VASCONCELOS, 2004, p. 28), onde “os indivíduos podem levar juntos suas distintas áreas de conhecimento, experiência, crenças e desejos” (VASCONCELOS, 2004, p. 29).

No entanto, para discutir sobre diversidade nos cursos de formação de professores de música, considero que são necessários, além da sociologia das ausências, os outros dois procedimentos sociológicos apresentados pelo autor, a sociologia das emergências e a teoria da tradução.

A sociologia das emergências, em oposição à razão proléptica, consiste em “substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear [...] por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 794). O autor se utiliza do conceito do Ainda-Não (Noch Nicht), proposto por Ernst Bloch, em sua obra de 1959, intitulada *O Princípio Esperança*³⁹, como possibilidade de se insurgir “contra o facto de a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (Alles) e Nada (Nichts)” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 794). Dessa forma, priorizou a realidade e a necessidade, categorias modais da existência, em detrimento da possibilidade. É essa possibilidade que Bloch (2005, p. 243-244) apresenta quando nos lembra que “o propriamente dito no ser humano como no mundo ainda está por acontecer, está na expectativa, encontra-se sob o medo de ser frustrado, na esperança de ser bem-sucedido”.

O Ainda-Não apresenta-se como uma categoria mais complexa, por exprimir “o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. [...] é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 795). Dessa forma, a sociologia das emergências complementa a sociologia das ausências por aliar ao campo das experiências sociais, o campo das expectativas sociais.

A possibilidade de concretização desses dois campos se torna possível por meio do trabalho de tradução, em vez de uma teoria geral. A tradução é vista como um “procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 779) e se aplica tanto aos saberes quanto às práticas.

A tradução entre saberes “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SOUSA SANTOS,

³⁹ Publicado no Brasil pela EdUERJ/Contraponto, em 2005.

2004c, p. 803). Essa tradução, segundo Sousa Santos, assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*, um dos conceitos apresentados por Raimon Panikkar (apud PIGEM, 2001).

Denomino-a de hermenêutica *diatópica* porque a distância que é preciso superar não é meramente temporal, dentro de uma ampla tradição, mas sim o vazio que há entre dois *topoi* humanos, *lugares* de compreensão e autocompreensão, entre duas (ou mais) culturas (...). A hermenêutica diatópica significa a consideração temática de compreender ao outro sem pressupor que o outro tem a mesma autocompreensão básica que eu⁴⁰. (PANIKKAR apud PIGEM, 2001, p. 123).

Dessa forma, todas as culturas são consideradas como incompletas e, por isso, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas ou “versões da mesma cultura”, que se apresentam em alguns momentos como conflitantes, pois “as culturas só são monolíticas quando vistas de fora ou de longe” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 810).

Além disso, a hermenêutica diatópica “exige uma produção de conhecimento coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva e reticular, uma produção baseada em trocas cognitivas e afetivas que avançam por intermédio do aprofundamento da reciprocidade entre elas” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 451). É nesse contexto que o conhecimento-emancipação tem primazia em relação ao conhecimento-regulação.

O trabalho de tradução entre práticas sociais e seus agentes, por sua vez, envolve os “saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades” (SOUSA SANTOS, 2004c p. 805) e, assim como na tradução de saberes, carece de um consenso transcultural que responda às seguintes questões: “o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 808).

O espaço propício para a efetivação do trabalho de tradução é denominado “zonas de contacto”, regiões híbridas onde cada saber ou prática tem o poder de decidir o que será posto em contato e com quem se

⁴⁰ “La llamo de hermenêutica *diatópica* porque la distancia que hay que superar no es meramente temporal, dentro de una amplia tradición, sino el vacío que hay entre dos *topoi* humanos, *lugares* de comprensión y autocompreensión, entre dos (o más) culturas (...). La hermenêutica diatópica significa la consideración temática de comprender al otro sin presuponer que el otro tiene la misma autocompreensión básica que yo.” (PANIKKAR apud PIGEM, 2001, p. 123).

estabelecerá o diálogo. Pretendi, então, estabelecer essas zonas de contato entre os envolvidos na pesquisa para que esta não se tornasse um “monólogo coletivo⁴¹” sobre diversidade na formação de professores de música.

Além do referencial teórico, outras paradas se fizeram necessárias em “portos” que vi pela primeira vez. Dentre elas, as que se referiam aos participantes da pesquisa e às suas instituições de origem.

3.3 Seleção dos participantes

Fazer a delimitação dos participantes da pesquisa também faz parte das decisões metodológicas que vão sendo construídas no processo e, semelhantemente a outras situações que requerem um posicionamento, não aconteceu de forma tranquila. Mais uma vez, o referencial teórico-metodológico me deu o suporte para a condução desse momento. A sociologia das ausências, a sociologia das emergências e a teoria da tradução salientam o diálogo com os diferentes e, nesta pesquisa, entendi que a diferença se evidenciaria ainda mais se os participantes fossem alunos de universidades localizadas em uma região do Brasil diferente daquela onde sempre vivi. Além disso, os licenciandos do estado do Rio Grande do Sul eram, naquele momento, os mais acessíveis, por estarem mais próximos geograficamente. Assim, selecionei os participantes a partir dos seguintes critérios:

1. Ser provável concluinte do curso de licenciatura em música, em 2007;
2. Ser aluno de Universidade Federal no Rio Grande do Sul;
3. 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. Teriam, dessa forma, uma visão da totalidade do curso e poderiam falar sobre como os diferentes aspectos da diversidade se fizeram presentes em seus cursos de formação. Interessou-me, também, “explorar o espectro de opiniões, [e] as

⁴¹ Termo utilizado por Piaget (1989) quando [...] “a criança somente fala de si, sem se preocupar com o ponto de vista do interlocutor, sem nem mesmo se certificar de que este último a escuta e compreende.” (PIAGET, 1989, p.7).

diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2005, p. 68).

São três as universidades federais do Rio Grande do Sul que oferecem o curso de Licenciatura em Música: a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em Pelotas; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre; e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria. Na UFPel, o curso foi reconhecido como Licenciatura pelo Decreto no 81.606 de 27/04/78, publicado no DOU de 28/04/1978⁴². A última reforma curricular foi em março de 2003. Na UFRGS, a data do início de funcionamento do curso foi em 01/03/1941⁴³ e a última reforma foi em 2005. Na UFSM, o curso foi “reconhecido nos termos do Parecer n. 2.056/75-CFE e do Parecer n. 698/92-CFE por ser oriundo da Lic. de Des. Plást. e Música – Lei n. 3.958/6”⁴⁴. O currículo atual é de 2005.

Após definir os critérios de participação na pesquisa, entrei em contato com as instituições para saber se havia prováveis concluintes para o ano de 2007. Para isso, acessei o site das três universidades em busca das formas de contato com a coordenação dos cursos, uma vez que dois deles se encontram no interior do estado. A UFRGS e a UFPel disponibilizavam o endereço eletrônico das coordenadoras. Enviei e-mail para as duas, solicitando o número de prováveis concluintes e a resposta veio em momentos diversos porque os calendários acadêmicos não coincidem, em razão da participação de uma delas, a UFPel, em greves recentes. O terceiro curso, ligado à UFSM, não disponibilizava o endereço eletrônico da coordenação, só o número de telefone. Ao ligar para lá, fui informada pela secretária que a universidade também havia participado da greve e a coordenadora estava de férias. Nessa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), o calendário estava diferente das outras duas já contatadas. Isso atrasou o envio das informações de que eu necessitava.

⁴² Dados disponibilizados pela coordenadora do curso, por meio de correio eletrônico.

⁴³ Disponível em: www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_curso_new.asp?pCurso=45068&cHab=13738&piES=581. Acesso em: 05 mar. 2007.

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.ufsm.br/ementario/curso?id=101473>. Acesso em: 05 mar. 2007.

Por já ter sido coordenadora de curso na UFPE, eu sabia que faz parte das atividades da coordenação o acompanhamento do histórico escolar dos alunos, para identificar aqueles que têm a possibilidade de integralizar o currículo a cada semestre. Ter esse dado, naquele momento, mesmo sendo só uma previsão, iria me ajudar a ter uma definição de quantos alunos estariam aptos para participar da pesquisa. Além de me informarem o número de prováveis concluintes, as coordenadoras me indicaram as disciplinas em que poderia encontrá-los, facilitando, assim, o trabalho inicial de contatar esses alunos.

No decorrer do texto, os participantes estarão associados com as universidades onde estudam. No entanto, para conferir privacidade e confidencialidade aos alunos, o anonimato foi mantido mesmo quando “os sujeitos envolvidos [afirmaram] que lhes [era] indiferente a divulgação das suas identidades” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77), como exemplificado na citação de Alcindo:

Pode me identificar, acho que não tem problema nenhum. Costumo dizer as coisas que eu acho aí do curso. Porque eu imagino que seja isso. Eu costumo conversar com as professoras. (Alcindo)

Ainda assim, estou ciente de que a confidencialidade desejada pode não ocorrer porque “muitas vezes, os pseudônimos e os locais disfarçados são reconhecidos pelos *insiders*” (CHRISTIANS, 2006, p. 147) e, em outras circunstâncias, por aqueles que convivem com eles.

Identifico, então, os licenciandos por Alberto, Alcindo, Carla, Elvis, Francisco, Joana, Joaquim, José, Júlia, Luís Antônio, Luiz, Maria, Pedro, Tânia, Tiane, Veridiana e Vinícius. Os nomes femininos foram escolhidos pelas entrevistadas. Os homens agiram um pouco diferente. José e Francisco me pediram para sugerir qualquer nome, Joaquim me enviou dois nomes para que eu indicasse um e os demais escolheram os seus.

3.4 Estratégia de pesquisa

No design da pesquisa busquei identificar que estratégias de pesquisa se inter-relacionavam mais com o referencial teórico-metodológico. Se me propunha a descobrir “zonas de contato” e estabelecer um diálogo com os participantes, não podia me furtar a utilizar estratégias que utilizassem a palavra, o discurso em interação. Nesse caso, a entrevista era tanto estratégia quanto técnica de pesquisa que mais se adequava ao contexto desta investigação.

A entrevista, como apresentada por Cohen e Manion (1994), “é um método não usual que envolve a coleta de dados por meio de interação verbal direta entre indivíduos⁴⁵” (COHEN; MANION, 1994, p. 271-272). Dessa forma, seu uso, seja como método ou como técnica de coleta de dados em estudos qualitativos, se aplica “quando os pesquisadores desejam conseguir um profundo conhecimento dos participantes acerca de um fenômeno particular, experiências ou conjunto de experiências⁴⁶” (DEMARRAIS, 2004, p. 52).

Por isso, Blancher e Gotman (1992, p. 25) apresentam a investigação por entrevistas como “um instrumento privilegiado de exploração de fatos onde a fala é o vetor principal. Esses fatos dizem respeito aos sistemas de representação (pensamentos construídos) e às práticas sociais (fatos experienciados)⁴⁷”. Ainda segundo os autores, ela “é empregada em praticamente todos os domínios da sociologia: [...entre eles,] sociologias do trabalho, da família, da cultura, da educação⁴⁸” (BLANCHER; GOTMAN, 1992, p. 30). A entrevista como método de pesquisa, entretanto, é mais usada nas áreas de psicologia e de saúde, quando os envolvidos não se caracterizam

⁴⁵ “it is an unusual method in that it involves the gathering of data through direct verbal interaction between individuals”. (COHEN; MANION, 1994, p. 271-272).

⁴⁶ [...] “when researchers want to gain in-depth knowledge from participants about particular phenomena, experiences, or sets of experiences.” (DEMARRAIS, 2004, p. 52).

⁴⁷ « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). » (BLANCHER ; GOTMAN, 1992, p. 25).

⁴⁸ « Aujourd'hui, l'enquête par entretien est employée dans pratiquement tous les domaines de la sociologie [...] les sociologies du travail, de la famille, de la culture, de l'éducation. » (BLANCHET ; GOTMAN, 1992, p. 30).

como um estudo de caso ou não são estudados a partir de suas histórias de vida (NANDY, 2001; BARNETT, 2006).

Além disso, o estudo de entrevistas é “particularmente pertinente quando se deseja analisar o sentido que os atores dão às suas práticas, aos fatos em que eles foram testemunhas ativas⁴⁹” (BLANCHER; GOTMAN, 1992, p. 27). Dentre essas testemunhas ativas nos cursos de formação de professores estão os estudantes. Por isso, a perspectiva dos alunos dos cursos de música é utilizada, especialmente, em investigações sobre formação de professores (MARQUES, 1999; CERESER, 2003; ARÓSTEGUI, 2004; EMMANUEL, 2005), estágio (MATEIRO, 2003; MATEIRO; TÉO, 2003; MATEIRO; CARDOSO, 2004; BELLOCHIO; BEINEKE, 2005; AZEVEDO, 2006; 2007), escolha profissional (PRATES, 2004; SILVA, 2006; SUBTIL, 2006), identidade profissional (LOURO; SCHWAN; RAPOSO, 2006), mobilização de conhecimentos musicais (SANTOS, 2004; 2007), atuação profissional (GROSSI; COSTA, 2004), experiências musicais (VIEIRA *et al.*, 2004; TRAVASSOS, 2005), avaliação (CACIONE; SOUZA, 2005), entre outros.

Outro aspecto que poderia justificar a utilização da entrevista como método e técnica nesta investigação, de cunho qualitativo, é que ela auxilia a “compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

Como tive por objetivo, neste trabalho, investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos, considerei ser o estudo de entrevistas o método que me ajudaria a responder aos questionamentos que conduziram esta pesquisa.

⁴⁹ « L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs. » (BLANCHER ; GOTMAN, 1992, p. 27).

3.5 Técnica de pesquisa: entrevista episódica

Como técnica de pesquisa, a entrevista pode apresentar várias modalidades: semi-estruturada, estruturada, focal, projetiva, narrativa, episódica, entre outras. Para esta pesquisa, selecionei a entrevista episódica.

A entrevista episódica é apresentada por Flick (2005, p. 116) como o instrumento capaz de tornar acessível o conhecimento episódico – que “está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações)” – e o conhecimento semântico – que “é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos” – ao se estudar um tema concreto.

Para o autor, a entrevista episódica pode ser delineada em nove fases, sendo que a primeira é a preparação da entrevista. Nessa fase, o pesquisador deve buscar em sua própria experiência, em teorias da área e em outros estudos, elementos para compor o seu guia de entrevista (APÊNDICE A), permitindo que este, ao mesmo tempo, “possa permanecer suficientemente aberto para acomodar qualquer aspecto novo que possa emergir ou ser trazido pelo entrevistado” (FLICK, 2005, p. 118).

A segunda fase diz respeito às informações iniciais que deverão ser passadas ao entrevistado a fim de que ele entenda toda a lógica da entrevista. As duas fases seguintes, a terceira e a quarta, estão vinculadas à relação entre o entrevistado e o tema da pesquisa. São elas: sua concepção sobre o tema e sua biografia em relação a ele e o sentido que o assunto tem para a sua vida cotidiana. A quinta fase enfoca as partes centrais do tema em estudo, “como definido pela questão central de pesquisa do estudo” (FLICK, 2005, p. 121), enquanto a sexta deve focalizar tópicos gerais, de cunho mais abstratos, relacionados ao conhecimento semântico. Na sétima fase, o entrevistado avaliará a entrevista e poderá, também, falar sobre tópicos que considere importantes que não tenham sido abordados.

As fases finais correspondem a dois procedimentos pós-entrevistas. A penúltima, que o autor denomina de “documentação”, consiste em escrever um protocolo com informações sobre o entrevistado e a entrevista, especialmente “as impressões do entrevistador sobre a situação e o contexto da entrevista e do entrevistado em particular” (FLICK, 2005, p. 124). Além disso, faz parte da

documentação a transcrição total e detalhada das entrevistas, seguida da última fase, ou seja, a análise.

Foi previsto também um momento de “validação comunicativa em que se mostram ao entrevistado os dados e/ou interpretações provenientes de sua entrevista, de tal modo que ele pode concordar com eles, rejeitá-los ou corrigi-los” (FLICK, 2005, p. 132). Além de proporcionar ao entrevistado a oportunidade de uma participação ativa na condução da pesquisa, esse retorno afirma “um compromisso ético [que deve estar] presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista” (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Esse momento é considerado, ainda, uma das alternativas para garantir a confiabilidade da pesquisa. Para Fraser e Gondim (2004), é possível

averiguar se as interpretações do pesquisador fazem sentido para o próprio participante, o que pode ser feito, inclusive, no momento da entrevista, por meio de perguntas que permitam ao entrevistador esclarecer pontos obscuros e entender mais claramente o que dizem os entrevistados (texto negociado). (FRASER; GONDIM, 2004, p. 150-151).

A escolha da entrevista episódica facilitou a exposição do tema sem correr o risco de dispersão, passível 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).

3.6 Procedimentos de construção das informações⁵⁰

A entrada e a permanência no campo da investigação são apresentadas por Bresler (2000) como os primeiros dos cinco níveis que integram a pesquisa qualitativa. Em cada um deles, as questões éticas se diferenciam e, por isso, permaneci em estado de alerta para atender aos procedimentos que se fizessem necessários.

No primeiro momento, a entrada no campo, Christians (2006) adverte para o direito de os participantes serem informados sobre a pesquisa. Dessa

⁵⁰ A substituição dos termos “coleta de dados” por “construção das informações” foi sugerida pelo Prof. Dr. Valdo Barcelos (UFSM), durante o processo de qualificação do projeto de tese.

forma, eles terão condições de decidir sobre sua participação voluntária. A tal diretriz, o autor denomina de consentimento informado. Essa foi, então, a primeira diretiva que utilizei no contato inicial com os prováveis concluintes.

Na UFRGS, estive em uma aula de uma disciplina comum aos alunos. Depois de me apresentar como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música dessa universidade e professora licenciada da UFPE, falei com eles do meu interesse em investigar sobre a formação de professores de música. Não entrei em detalhes sobre o tema da pesquisa, uma vez que nos procedimentos metodológicos estava prevista sua apresentação na primeira entrevista. Sabia que a omissão de informações só pode ser justificada “quando existirem razões utilitárias explícitas para isso” (CHRISTIANS, 2006, p. 147), o que me tranquilizou.

Os cinco alunos presentes me informaram seus e-mails e escrevi para todos agradecendo a disponibilidade, ao mesmo tempo em que solicitei alternativas de horários para que a entrevista se realizasse. Todos responderam prontamente e apenas uma decidiu não participar, por estar com muitas atividades acadêmicas e profissionais, o que dificultava assumir mais uma responsabilidade.

Na semana seguinte, iniciei as entrevistas e fui informada de que havia mais um aluno que estava disposto a participar da pesquisa. Enviei o e-mail e, ao responder, ele se integrou ao grupo de entrevistados. Dessa forma, tive, na UFRGS, cinco entrevistados: três mulheres e dois homens. Os entrevistados escolheram o prédio onde tinham aula como local de realização das entrevistas, em função da praticidade, com exceção de um, que, pelo mesmo motivo, preferiu ser entrevistado na escola em que trabalha.

Por estar a UFRGS em Porto Alegre, cidade em que morava na época da realização das entrevistas, o acesso aos alunos e aos espaços escolhidos pelos alunos, ocorreu sem maiores problemas.

Na UFSM, também estive em uma das aulas. Seguindo o procedimento anterior, me apresentei, falei sobre meu tema de pesquisa e, logo após, pedi para que aqueles que tivessem interesse em participar dela, colocassem seu nome e e-mail em uma lista que iria passar. A professora da disciplina então sugeriu que aproveitássemos aquele momento para deixar as entrevistas agendadas e acatamos sua sugestão. Estavam presentes nove alunos e todos

aceitaram participar. Nessa turma, a maioria é masculina. São sete homens e apenas duas mulheres. As entrevistas ocorreram em uma sala da instituição, destinada à orientação de alunos.

Meu acesso a essa IFES, localizada em Santa Maria, demandou dois deslocamentos. O primeiro, para conversar com os alunos e o segundo, para a realização das entrevistas. Como o município dista 292 km de Porto Alegre, precisei ir um dia antes ao mercado com os alunos, pois o agendamento começava às 8h:30min. e terminava às 17h:30min. A cidade é a 5ª maior do estado, em população e tem como primeiros habitantes, os índios Minuanos e os Tapes⁵¹.

Na UFPel, o número de prováveis concluintes presentes à aula foi igual ao da UFRGS. Fui apresentada pelo professor da disciplina e, por ser dia de avaliação, falei com eles rapidamente sobre a pesquisa. Salientei que o anonimato seria garantido, e solicitei que os que quisessem participar me procurassem depois da aula, na secretaria do curso. Minha expectativa foi maior, pois o contato tinha sido bem diferente dos anteriores. Fiquei mais tranquila quando vi três deles entrando na secretaria para agendar comigo as entrevistas. Eram duas mulheres e um homem. A primeira entrevista foi realizada naquele mesmo dia com uma das alunas. As outras duas, na semana seguinte. As três aconteceram em uma sala de aula da instituição.

Localizada ao sul do Rio Grande do Sul, Pelotas é uma cidade antiga e tem sua primeira referência histórica em 1758. Seu crescimento se deveu à implementação das charqueadas, iniciada por José Pinto Martins, português procedente do Ceará. Está a 250 km de Porto Alegre⁵².

Não tinha tido contato com os entrevistados anteriormente, a não ser no dia em que estive na sala de aula me apresentando. Por um lado, isso era bom, pois eles não me conheciam e não sabiam de meus interesses como pesquisadora. Isso facilitava minha abordagem inicial ao tema, pois não desejava que as respostas fossem preparadas previamente. Por outro lado, foi necessário construir uma relação de confiança, principalmente porque

⁵¹ As informações sobre o município foram consultadas no site oficial. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/>>. Acesso em: 12/10/2009.

⁵² Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/cidade_dados/pelotas_dados.htm>. Acesso em: 12/10/2009.

estávamos numa situação de dissimetria. Além de ser eu quem deveria iniciar e estabelecer as regras do jogo (BOURDIEU, 2003), essa dissimetria foi reforçada por nossas diferenças sociais que incluíam atividade profissional, faixa etária e percurso acadêmico. Por isso, nesse primeiro momento, estava ciente de que era necessário

medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que [eu tinha] em mente, [para poder] tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 2003, p. 695).

Essa vigilância foi exercitada durante toda a entrevista mas se tornava mais efetiva quando as respostas eram compostas de reticências, de declarações evasivas ou, ainda, de pedidos de desculpas por não atender ao que era demandado. Além disso, não podia esquecer que as preciosidades de uma entrevista “atenta a seus próprios resultados estão destinadas a passar despercebidas pois [elas] se manifestam principalmente em ausências” (BOURDIEU, 2003, p. 700).

O momento introdutório da entrevista, além de ter sido usado para apresentação, foi destinado também para que os alunos falassem sobre o curso de licenciatura como espaço de formação do professor de música. Além de ser uma forma de começar a falar sobre o tema da pesquisa, serviu para que o constrangimento inicial da situação de entrevista fosse se atenuando. Percebi que havia, nos entrevistados, uma expectativa em relação às perguntas que seriam feitas e às respostas que dariam. Ao final, alguns comentários como: “foi uma boa entrevista?” ou “espero ter contribuído”, sugeriram o desejo que tinham em atender aos objetivos da entrevista.

A primeira entrevista produz uma ansiedade maior e, por isso, decidi relatar alguns fatos relacionados a ela. Maria foi a minha primeira entrevistada. Tínhamos marcado a entrevista para o dia anterior ao que ela se realizou, mas precisamos transferi-la por solicitação da aluna. Cheguei ao local escolhido por Maria para a realização da entrevista, alguns minutos antes do horário. Estava um pouco apreensiva. Por um lado, havia a expectativa em relação ao

equipamento que utilizaria na entrevista. O risco de acontecer alguma falha me fez levar dois gravadores de voz (MP3): um pertencente ao Programa de Pós-Graduação, e outro, adquirido exclusivamente para a realização dessas entrevistas. Por outro lado, era o meu *début* na coleta dos dados. Maria também pareceu ansiosa, mas foi ficando mais à vontade, à medida que a entrevista se desenrolava.

Havia planejado também que essa seria uma entrevista episódica. Pensei em apresentar o tema e deixar que os entrevistados falassem livremente sobre as situações em que tinham vivenciado a diversidade, em seus diferentes aspectos. No entanto, na primeira entrevista ficou evidenciado que seria necessária uma adequação, que já é prevista nessa modalidade de entrevista (FLICK, 2005). Ao ser questionada sobre o que entendia por diversidade, Maria respondeu de forma pensativa, separando bem as sílabas:

Di – ver – si – da – de [...] Hum... diversidade. Acho que não sei se eu sei muito bem o que é que é diversidade não... Sei lá! Diversidade seria, ahn, uma coisa meio que, ahn.... acoplado com as disciplinas, alguma coisa assim? (Maria)

A interferência solicitada pela entrevistada continuou durante toda a entrevista, tornando-a mais uma conversa sobre diversidade do que narrativas sobre episódios que envolviam diversidade. Isso, no entanto, não se repetiu em todas as outras entrevistas. Com alguns entrevistados, o discurso fluiu mais facilmente, e minha interferência foi mínima.

Ao final da entrevista, pedi para que Maria não comentasse com os colegas sobre as questões abordadas para, assim, garantir que o tema da pesquisa continuasse desconhecido para os próximos entrevistados. O mesmo procedimento foi adotado, então, nas entrevistas posteriores. A decisão de não informar antecipadamente aos participantes sobre o tema da pesquisa parecia ferir a exigência requerida no consentimento informado. Para resolver essa questão, essas informações foram dadas na primeira entrevista e, além disso, os participantes poderiam se negar a participar da pesquisa em qualquer momento.

As entrevistas transcorreram sem problemas, com uma única exceção: a de Luís Antônio. Nossa primeira entrevista aconteceu em uma praça de

alimentação de um shopping. Dessa vez, já estava um pouco mais tranquila em relação aos equipamentos e só levei o meu. Infelizmente, a bateria descarregou e nenhum dos dois percebeu. Consequentemente, perdi a entrevista. As impressões, porém, ficaram. A segunda entrevista aconteceu na universidade. Tentamos refazer o percurso da anterior a partir de nossa memória. Foi um processo muito interessante, porque lembrávamos de momentos diferentes, além de terem surgido outros temas durante a conversa.

As entrevistas foram transcritas literalmente e enviadas, por e-mail, para cada um dos participantes. A carta de cessão (APÊNDICE B), no entanto, só foi enviada depois, juntamente com o capítulo referente à utilização das falas dos entrevistados, também por e-mail. Essa atitude corresponde ao que Flick (2005) denomina de “validação comunicativa”. Para facilitar a leitura, no texto enviado, as falas do destinatário estavam destacadas em vermelho. Em relação a esse capítulo, só Joaquim solicitou que o texto fosse alterado e foi atendido.

3.7 Procedimentos de análise das entrevistas

Ao delinear esse momento da pesquisa, retomei a teoria da tradução, apresentada anteriormente, para a realização da análise das entrevistas. Uma vez que as entrevistas correspondem às zonas de contacto, a análise, consequentemente, tem a hermenêutica diatópica como condutora da interpretação.

Para isso algumas teses do “novenário intercultural” de Panikkar (2004) integraram também meu posicionamento como intérprete. Dentre elas, a primeira que considera que a cultura “nos abre a uma nova realidade, a um novo universo” (PANIKKAR, 2004, p. 111). Dado que cada cultura não é apenas diversa, mas “incomensurável”, só será possível perceber essa nova realidade a partir do outro, mais especificamente, da escuta do outro.

O momento dessa escuta está relacionado à quinta tese, em que o autor afirma não haver “monólogo intercultural”. Por isso, os participantes da conversa “necessit[am] constitutivamente da presença, da inquietude, do incômodo, da ameaça do outro, do companheirismo, do amor, da ajuda, da

colaboração, das dificuldades do outro⁵³” (PANIKKAR, 2004, p. 112). O diálogo que aí se estabelece é adjetivado pelo autor como “dialogal”, ou seja, aquele “que não quer vencer nem convencer” (PANIKKAR apud PIGEM, 2001, p. 124), mas buscar a construção de “novas categorias fundamentais do pensar” (PANIKKAR, 2004, p. 111).

A sexta tese está, assim, embasada na aceitação de que “as categorias fundamentais com as quais nos expressamos não são universais” (PANIKKAR, 2004, p. 111). A construção dessas categorias requer o reconhecimento de que “não existe nenhuma linguagem intercultural. Desde o momento em que abro a boca já sou dependente de uma determinada cultura⁵⁴” (PANIKKAR, 2004, p. 112). Por isso,

no ato de interpretar (ou tomar algo *por* algo), a tendenciosidade ou o preconceito sócio-historicamente herdados não são considerados uma característica ou um atributo do qual um intérprete deva esforçar-se para se livrar, ou o qual ele deva empenhar-se para controlar a fim de chegar a uma compreensão ‘clara’. Acreditar que isso é possível é supor que as tradições e os prejulgamentos concomitantes que influenciam nossos esforços de compreender são por nós facilmente controláveis, podendo ser desconsiderados à vontade. (SCHWANDT, 2006, 198-199, grifo do autor).

A nona tese do autor reforça as anteriores quando nos lembra de que não há uma única alternativa, uma única proposta correta. Pelo contrário, “existem muitas alternativas possíveis” (PANIKKAR, 2004, p. 113). Por isso, a necessidade constante de construir essas novas opções.

Considerarei, também, que, durante o processo da pesquisa, especificamente, no momento da análise, as questões apresentadas por Fine *et al.* (2006) me ajudariam a refletir sobre a confecção de minha “colcha de retalhos”. Os autores sugerem que tais perguntas não têm uma ordem específica e lembram que poucas têm uma resposta correta. São elas:

⁵³ “[...] necesito constitutivamente la presencia, la inquietud, la molestia, la amenaza del otro, el compañerismo, el amor, la ayuda, la colaboración, las dificultades del otro”. (PANIKKAR, 2004, p. 112).

⁵⁴ “No existe ningún lenguaje intercultural. Desde el momento en que abro la boca ya soy dependiente de una determinada cultura”. (PANIKKAR, 2004, p. 112).

1. *Fiz com que as “vozes” e as “histórias” dos indivíduos voltassem a ser associadas ao conjunto de relações históricas, estruturais e econômicas no qual elas se situam?*
2. *Terei visualizado com eficácia os métodos múltiplos, de forma que tipos bem diferentes de análise possam ser construídos?*
3. *Descrevi o mundano?*
4. *Alguns dos informantes/clientes/participantes revisaram comigo o material e interpretaram, discordaram, desafiaram minhas interpretações? E então como relatar esses afastamentos e essas conformidades em perspectiva?*
5. *Até onde pretendo ir na teorização das palavras dos informantes?*
6. *Será que eu considere o modo como esses dados poderiam ser utilizados para políticas sociais progressivas, conservadoras, repressivas?*
7. *Em que pontos terei retornado à voz passiva e anulado a minha responsabilidade por minhas interpretações?*
8. *A quem eu tenho medo de mostrar essas análises? Quem passou a ser vulnerável/responsável ou exposto em função dessas análises? Estou disposto a mostrar o texto a essa(s) pessoa(s) antes da publicação? Em caso contrário, por que não? Eu poderia publicar os comentários dessa(s) pessoa(s) como um epílogo? Qual o perigo?*
9. *Quais são os sonhos que tenho em relação ao material apresentado?*
10. *Até que ponto minha análise ofereceu uma alternativa ao “senso comum” ou ao discurso dominante? Quais os desafios que audiências bastante diferentes podem propor à análise apresentada? (FINE et al., 2006, p. 135-136, grifo dos autores).*

Escolhi, também, para a análise das entrevistas, a abordagem que apresenta a concomitância entre coleta, transcrição e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 206). Essa abordagem, segundo Bresler (2000, p. 7), caracteriza a investigação qualitativa, pois “apesar de planejado, o seu esboço vai emergindo tendo em conta o ambiente em estudo. Os assuntos são focados progressivamente, incorporando questões ‘emic’, ou seja aquelas questões que vão sendo suscitadas pelos diferentes intervenientes”.

Nesse nível da investigação se requer dos pesquisadores a precisão das informações que compõem seu material analítico (CHRISTIANS, 2006). Além disso, esse item pode ser complementado pelo princípio ético apontado por Bogdan e Biklen (1994) que trata da autenticidade ao escrever os resultados. No entanto, segundo Amorim (2002), a transparência de um texto de pesquisa pode ser considerada uma ilusão, porque

Há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que

dele se fala, assim como um caleidoscópio. (AMORIM, 2002, p. 11).

Esse caleidoscópio se torna ainda mais presente no momento da categorização. As informações foram classificadas, várias vezes, em categorias de codificação. Segundo Maroy (1997, p. 136), essa etapa é definida por “um vaivém entre uma classificação, uma manipulação concreta dos dados e um distanciamento analítico, a fim de forjar interpretações, atribuir um sentido ao material classificado”.

Nesse exercício, além das informações trazidas pelos entrevistados, também considerei as categorias presentes no roteiro da entrevista e que, de alguma forma, são reflexo da literatura revisada, especialmente as advindas da teoria crítica pós-moderna de Sousa Santos (2005a), referencial teórico desta pesquisa, como os conceitos de ecologia dos saberes, ecologia dos reconhecimentos, razão cosmopolita e conhecimento-emancipação.

No primeiro exercício, a transitoriedade característica daquele momento me levou a optar por distribuir os dados em duas categorias: minhas primeiras impressões sobre diversidade e as primeiras impressões dos licenciandos sobre diversidade. Na primeira categoria, analisei como a diversidade estava representada no corpo discente. Na segunda categoria, o foco da análise foi a concepção dos licenciandos sobre diversidade em seus cursos de formação. Nas duas foram vistas as diferenças étnicas, sociais, culturais, de gênero e religiosas.

Foi esse exercício inicial que apresentei aos professores que integraram a banca de qualificação. Dentre as sugestões apresentadas pelos arguidores, algumas foram essenciais para a estruturação atual do trabalho. Uma delas referia-se a não ler os dados com uma adjetivação dada a priori para o termo diversidade⁵⁵. Isso foi ressaltado porque o termo diversidade sócio-étnico-cultural (CAPELO, 2003) constava inicialmente de meu objetivo geral.

A partir daí, voltei às informações socializadas pelos entrevistados e procurei não relacionar as categorias identificadas com a literatura. Dessa forma, as categorias ficaram assim listadas:

⁵⁵ Sugestão dada pela Profa. Dra. Jusamara Souza (UFRGS), durante o processo de qualificação do projeto de tese.

- Expectativas em relação ao curso
- Objetivo em relação ao curso
- Formação – bacharelado X licenciatura – formação fora da universidade (complementar) – trocas entre colegas – “cumprir as cadeiras” – identidade profissional – profissionais imaturos – projetos de extensão
- Estágio – tempo curto em sala de aula – local de aprendizagem da prática – discursos preparados
- Legislação: PCN, Lei anti-racista
- Educação especial – inclusão – libras
- Individualidades – tribos – gosto – desconsideração por parte dos professores – visual – geracional – negociação – diálogo
- Religião
- Etnia – cotas – preconceito
- Gênero
- Orientação sexual – preconceito
- Diferenças sociais
- Conteúdos musicais – gêneros musicais – repertório
- Outros conteúdos – psicologia – design
- Avaliação do curso – integração entre os professores – teoria X prática – adequação dos alunos ao curso – autoaprendizagem – “distância entre o lá fora e o aqui dentro” – desconsideração do conhecimento trazido pelo aluno – evasão – saberes da experiência – desconhecimento sobre o curso – professores substitutos – aposentadoria – pesquisa
- Escola – diversidade X adversidade
- Função da música na sala de aula

Na tentativa de agrupá-las, continuei com o exercício analítico e percebi que “tempo” era um vocábulo recorrente nos discursos dos alunos. Por isso decidi utilizar “a linha do tempo” como uma possibilidade de categoria maior, pois ela poderia incluir duas subcategorias: os tempos da formação e as diferenças na formação – diferenças relacionadas ao indivíduo e ao conteúdo musical. Essa segunda subcategoria foi alterada para “o tempo das diferenças”, logo em seguida.

A ideia de trabalhar com esse conceito de tempo como fio condutor foi tomando forma e, ao buscar literatura sobre o assunto, encontrei dois termos que considerei mais adequados: “tempo dos deuses” (DOMINGUES, 1996, p. 198), que relacionei com os tempos institucionais, e “tempo da ação e dos homens” (DOMINGUES, 1996, p. 198), com os tempos individuais.

No entanto, o formato final ainda não havia chegado. As categorias foram, então, reagrupadas em duas grandes categorias: tempo das instituições e tempo da ação e das pessoas. Intitulei o capítulo referente à análise de “Os

tempos da formação” e distribuí as subcategorias, da seguinte forma: tempo das instituições – estrutura curricular; corpo docente e legislação; e tempo da ação e das pessoas – formação extracurricular; dúvidas e expectativas; atuação profissional e ingresso no curso.

À medida que ia escrevendo, percebia as incongruências de minhas escolhas e novas ordenações foram propostas, embora mantivesse as categorias maiores. A primeira tentativa de sumariar esse capítulo, nessa nova fase, resultou na seguinte disposição:

3 OS TEMPOS DA FORMAÇÃO

3.1 Tempo das instituições

3.1.1 Acesso

3.1.1.1 Diversidade étnico-racial

3.1.1.2 Diversidade sociocultural

3.1.2 Estrutura curricular

3.1.2.1 Reforma curricular

3.1.2.2 Disciplinas e professores

3.1.2.3 Estágio

3.1.2.4 Legislação

3.1.3 Formação complementar

3.1.3.1 Projetos extracurriculares

3.1.3.2 Aulas de instrumento

3.2 Tempo da ação e das pessoas

3.2.1 Acesso

3.2.2 Estrutura curricular

3.2.3 Formação complementar

Considerarei que o item “estrutura curricular” se adequava ao “tempo das instituições”, mas o mesmo não acontecia no “tempo da ação e das pessoas”, por isso, ele foi substituído pelo termo “permanência”, que continuava a incluir reforma curricular, disciplinas e professores, estágio e legislação.

O passo seguinte foi detalhar o “tempo da ação e das pessoas”. Nesse contexto, relacionei, ao acesso, as expectativas dos licenciandos, as diferenças religiosas e as diferenças geracionais. Essa disposição, entretanto, não permaneceu. As diferenças religiosas passaram a compor, juntamente com atuação profissional e formação complementar, as subdivisões do ponto “permanência”, como exemplificado a seguir.

OS TEMPOS DA FORMAÇÃO

3.1 Tempo das instituições

3.1.1 Acesso

3.1.1.1 Diversidade sociocultural

3.1.1.2 Diversidade étnico-racial

3.1.2 Permanência

3.1.2.1 Reforma curricular

3.1.2.2 Disciplinas e professores

3.1.2.3 Estágio

3.1.2.4 Legislação

3.2 Tempo da ação e das pessoas

3.2.1 Acesso

3.2.1.1 Expectativas

3.2.1.3 Diferenças geracionais

3.2.2 Permanência

3.2.2.1 Atuação profissional

3.2.2.2 Diferenças religiosas

3.2.2.3 Formação complementar

Aparentemente, a estrutura tinha coerência e meu trabalho seria unir os “retalhos” para a formação dos quadros ali sugeridos. No entanto, as informações seguiam seus próprios cursos e se negavam a compor um único quadro. Tal ocorrência é compreensível, se tratamos a escrita como um “acontecimento: acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle por parte do autor. Nisso reside, aliás, o interesse da análise” (AMORIM, 2002, p. 8).

Assim, os conceitos de “acesso” e “permanência” foram retirados do sumário. Na categoria “tempo das instituições”, as subdivisões foram as seguintes: estrutura curricular, corpo docente e legislação. Na categoria “tempo da ação e das pessoas”: formação extracurricular, dúvidas e expectativas, atuação profissional e ingresso.

Começava, nesse ponto, a me aproximar da versão definitiva e, mais uma vez, foram os conhecimentos socializados pelos entrevistados que me conduziram. Não havia como falar de determinados conceitos separadamente e em pontos estanques. A polissemia do tema fazia com que várias subcategorias pudessem estar em pontos diferentes do sumário e, não apenas isso, mas também, integrar as duas categorias. Tornou-se impossível pensar

um tempo independente do outro e, por essa razão, trouxe para as minhas categorias a interferência de um tempo sobre o outro.

O título do capítulo passou a ser “Diversidade nos tempos da formação”, dividido em duas partes, “O tempo da ação e das pessoas no tempo das instituições” e “O tempo das instituições no tempo da ação e das pessoas”, em uma relação dialética. As subdivisões da primeira parte foram o acesso, considerado o marco zero institucional da formação inicial dos professores e as concepções dos licenciandos sobre diversidade, representadas por uma pergunta. Na segunda parte, as subdivisões incluíram as expectativas dos licenciandos em relação ao curso e a avaliação da formação, a partir de aspectos da diversidade.

Durante todo o processo de análise, utilizei o conceito de ecologia das temporalidades, como fio condutor. Foi a partir dele que procurei identificar quais as concepções dos licenciandos sobre diversidade, que conhecimentos são reconhecidos pelos licenciandos em sua formação e que relações eles estabelecem entre esses conhecimentos e o contexto em que vivem e atuam ou irão atuar.

Procurei, também, não reduzir a escrita da pesquisa “a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo” (AMORIM, 2002, p. 8), pois, assim como a autora, considero o texto “como lugar de produção e de circulação de conhecimentos” (AMORIM, 2002, p. 8). Para isso, busquei construir um texto analítico que refletisse, em todos os momentos, a diversidade de conhecimentos a que tive acesso durante as entrevistas. Estou ciente, entretanto, que “os textos são sempre híbridos e o interessante é poder identificar em que lugar ele é monológico e em que outro ele é dialógico, e quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz” (AMORIM, 2002, p. 12).

O silêncio que segue agora entre um capítulo e outro, é “a primeira coisa que o autor e o leitor têm a compartilhar” (AMORIM, 2002, p. 14). Ele deverá ser preenchido pelos conhecimentos socializados pelos licenciandos, minhas considerações acerca deles e por todas as interrogações e anuências feitas por quem os lê.

PARTE II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES SOCIALIZADAS

4 DIVERSIDADE NOS TEMPOS DA FORMAÇÃO

“Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo,
 Quando o tempo for propício
 Tempo, tempo, tempo, tempo⁵⁶...”
 (Caetano Veloso)

Um aspecto básico para se pensar qualquer acontecimento da vida humana é o tempo. No mínimo, o fato será localizado tomando-se como referência o dia de hoje, o “presente, que, enquanto tempo do acontecimento e da ação, é pura atualidade, pura diversidade e algo desigual a si mesmo” (DOMINGUES, 1996, p. 149). Vista sob esse prisma, a pesquisa é um evento que, intrinsecamente, abarca vários tempos. Entre eles, o tempo da pesquisadora e o da orientadora, da ordem das individualidades, e o tempo do órgão financiador e do programa onde ela está inserida, da ordem do instituído. Outros tempos, tanto individuais quanto institucionais, foram acrescentados, quando defini como tema de pesquisa refletir sobre o curso de formação de professores e diversidade.

Embora a formação profissional do professor aconteça ao longo da vida, a formação inicial tem um tempo próprio, estabelecido na legislação educacional brasileira, com pequenas variações entre os cursos. Por isso, não podia deixar de considerar a carga horária total de cada curso, distribuída em tempo mínimo e máximo para a sua conclusão, há quanto tempo o curso existe e quando foi sua última reformulação, entre outras possibilidades. No entanto, atentar somente para esses dados seria priorizar “*chronos* – o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável” (GARCIA, 2000, p. 122), presente na monocultura do tempo linear, que a “modernidade ocidental [...] adotou como seu” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 791). Essa foi, porém, minha primeira lógica. Ao selecionar os cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul como locus de minha pesquisa, as primeiras informações buscadas foram as cronológicas. Em seguida, ao eleger como participantes da pesquisa os alunos prováveis concluintes, essa lógica ainda se fazia presente, pois, indiretamente,

⁵⁶ Caetano Veloso. *Oração ao Tempo*. Cinema Transcendental. 1979. Philips.

eu estava assumindo que a formação segue a linha temporal proposta pelo currículo de cada curso. O mesmo aconteceu, também, em relação à idade. Havia sempre a expectativa de que os mais velhos tivessem mais experiência e, conseqüentemente, refletissem mais conscientemente sobre a sua formação profissional.

Durante as entrevistas confrontei-me com pessoas e suas individualidades. Como produtoras do discurso e, por isso, imprescindíveis para a compreensão do tema da pesquisa, ofereceram, por meio da linguagem, “pistas” dos sentidos que pretendiam dar ao que falavam (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Por sua vez, as falas trouxeram consigo a ideologia, que “é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso”, e a história, ou seja, “o contexto sócio histórico” (CAREGNATO; MUTTI, 2006) em que foram produzidas.

Nem o fato de terem passado por uma reforma curricular foi suficiente para caracterizá-los, pois, embora algumas datas coincidissem, os históricos escolares, não. No entanto, esses dados foram fundamentais para a compreensão dos vários discursos, tanto daqueles que ingressaram na universidade na década de 1980, de 1990, nos cursos de bacharelado em música ou como portador de diploma de outro curso, como daqueles que só entraram na licenciatura nos anos de 2003 e 2004.

Seus discursos traziam elementos desse tempo cronológico, mas indicavam de forma recorrente para o aspecto qualitativo do tempo, o “*kairós* – tempo estratégico, momento oportuno” (GARCIA, 2000, p. 120). Esse termo, em sua origem, significava a “abertura triangular na tecelagem de fios e corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte” (MATOS, 1992, p. 253). Por isso, quando se dava uma “abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorr[iam] mudanças nas triangulações” (MATOS, 1992, p. 253). Foi por meio dessas “aberturas inesperadas” na vida acadêmica de cada um que a formação foi sendo apresentada. Não pelos semestres sequenciados, ou a partir da enumeração de disciplinas, mesmo quando a pergunta era feita no sentido cronológico. A lógica da monocultura do tempo linear foi sendo, assim, substituída pela ecologia das temporalidades, pela “idéia de que as sociedades são constituídas por várias temporalidades” (SOUSA SANTOS, 2004c, p. 792).

Nas entrevistas, a coexistência dos tempos – *chronos* e *kairós* – era constante. Minha primeira preocupação cronológica foi com o ano de entrada no curso. A idade dos entrevistados não constava das minhas perguntas até que alguns, voluntariamente, começaram a mencionar, e considerei importante ter esse dado de todos os participantes. Nas outras informações que me deram, no momento inicial da entrevista, pude perceber o trânsito entre esses dois tempos.

Esse jogo entre os tempos *chronos* e *kairós* permaneceu na continuidade das entrevistas. Embora as perguntas estivessem atreladas a um tempo determinado, o tempo da formação inicial, os licenciandos, em sua maioria, entremeavam suas vivências à matriz curricular proposta por seus cursos. Por isso, foi recorrente a utilização das suas experiências como ponto de partida para responder sobre formação e diversidade, tanto no momento inicial como no decorrer da entrevista. Foram esses acontecimentos, em sua singularidade, irreversibilidade e efemeridade, que afetaram e modalizaram o tempo (DOMINGUES, 1996), contribuindo para a substituição do “tempo de *chrónos*, onde os homens são atores dos deuses e seus fins estão atados à vontade das divindades por um laço inexorável (destino), pelo tempo de *kairós*, que é o tempo da ação e o tempo dos homens, cujos fins e motivos devem ser buscados nos recessos da natureza humana” (DOMINGUES, 1996, p.198).

Esse ir e vir entre os tempos, presente em qualquer conversação, não poderia passar despercebido. Ele foi primordial nesse exercício de produção de conhecimentos, pois permitiram que as conversas com os entrevistados tomassem o sentido mais próximo da etimologia do conversar. Para Maturana (1998, p. 80), “a palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘*cum*’, que significa ‘com’, e ‘*versare*’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ outro”. São fragmentos dessas voltas com os licenciandos que apresento, a seguir, reunidos sob as duas grandes categorias, o tempo das instituições – *chrónos* – e o tempo da ação e das pessoas – *kairós*.

4.1 O tempo da ação e das pessoas no tempo das instituições

O tempo das instituições formadoras é o tempo cronológico, com um “marco zero” – o acesso –, a permanência na instituição e a conclusão do curso. A formação, no entanto, também inclui esse outro tempo, da ação e das pessoas, que é aquele dos indivíduos que estão nas instituições. Por isso, ao apresentar o percurso acadêmico dos entrevistados, não seguirei fielmente a linha do tempo: passado, presente e futuro. Cometerei algumas “subversões cronológicas” (DOMINGUES, 1996), refletindo o mesmo fluxo temporal apresentado pelos licenciandos. Dessa forma, a linearidade aparentemente proposta na sequencialidade do currículo é quebrada e os licenciandos selam sua formação com suas individualidades e a complementam com atividades fora da universidade e nas trocas com os outros colegas.

Nessa junção dos “retalhos” compartilhados pelos licenciandos, percebi que teria dificuldade em formar pequenos “quadros”, pois eles se tangenciavam durante todo o discurso. Por isso, o texto produzido a partir das informações iniciais será apresentado em duas partes. A primeira parte corresponderá ao momento inicial da entrevista, onde eles descrevem a forma de acesso e que considero como o marco zero – marco inicial na instituição. A segunda parte trará as concepções dos licenciandos sobre diversidade. De forma correspondente ao que ocorreu nas entrevistas, as duas partes não são simétricas.

4.1.1 Acesso – Marco Zero

Motivados por minhas perguntas iniciais, os alunos começavam seus discursos mencionando a forma de acesso à universidade e o ano em que isso havia ocorrido, acrescentando outras informações que consideravam importantes, de acordo com a trajetória de cada um, como descrevo a seguir.

Alberto (34 anos)

Alberto entrou na UFSM em 1994, no bacharelado em instrumento, cursou dois semestres e pediu transferência para a licenciatura. Na época, licenciatura em educação artística, que passou para licenciatura em música

enquanto ele cursava. Em 1996, abandonou o curso e retornou em 2005, “para finalizar de uma vez por todas, o curso”. Lembra que são poucos os que têm a mesma idade dele. Convive agora com colegas mais jovens.

Alcindo (27 anos)

Alcindo começou dois outros cursos, filosofia e psicologia, mas não concluiu. Em 2004, iniciou a licenciatura na UFSM e conta que teve duas razões para isso: o curso era gratuito e tinha bons professores. Ao iniciar, porém, sentiu como se tivesse “levado um balde d’água na cabeça porque jurava que ia pra aula com a [sua] guitarra, pra ter aula de harmonia”.

Carla (27 anos)

Carla fez magistério, no ensino médio. Em 1999, começou a cursar Ciências Sociais, porque não havia curso de música na cidade onde morava. Engravidou e precisou deixar o curso. Voltou a estudar em 2004. Dessa vez, no curso de música da UFSM. Trabalhou com escolas e com coro infantil. Ainda trabalha e estuda. Ela salienta os 10 anos de diferença que a separam de quem está entrando. Questiona o papel dos formadores em relação a esses que estão chegando cheios de sonhos, que são “detonados” pelos professores.

Elvis (21 anos)

Elvis fez vestibular para licenciatura na UFSM e iniciou o curso em 2004. Apontou como importante na sua formação, além dos professores, a convivência com os colegas e a troca que resulta desse convívio. Ele não tinha nenhuma experiência como professor, anteriormente.

Francisco (36 anos)

Francisco entrou na UFSM, no curso de licenciatura, em 2004, transferido do curso de bacharelado da mesma universidade. Dos entrevistados, aparentemente, é o mais tímido. No decorrer da entrevista, se soltou um pouco mais e brincou com os termos diversidade e adversidade, relacionando-os em sala de aula.

Joana (22 anos)

Joana fez vestibular para dois cursos mas só se matriculou na licenciatura em música. Ela veio transferida de outro estado, o Pará. Entrou no curso de licenciatura da UFSM, no segundo semestre de 2004. Ela confessa que entrou pensando em ser professora de instrumento e tinha “uma ideia completamente louca de salvar o mundo”. Ela diz que faz parte do grupo que se descobriu professor de música e de sala de aula.

Joaquim (40 anos)

No início da entrevista, Joaquim se apresenta como músico e educador musical. Entrou no bacharelado da UFRGS, em 1985. Após cursar cinco anos, entrou “em crise” por não aceitar a falta de conexão entre o curso e sua vida cotidiana e abandonou a universidade. Optou, então, em permanecer nos caminhos da “música popular”. Outros fatores que o levaram a deixar o curso foram o nascimento do filho e a necessidade de “pensar em sobrevivência”. Contou que nunca pensou em ser professor de música, mas “quando [se deu] conta, já era professor de música, já trabalhava com isso”. Voltou em 2003, como aluno da licenciatura.

José (37 anos)

Entrou na UFRGS, no segundo semestre de 1993, como diplomado. Havia cursado anteriormente filosofia. Ele interrompeu o curso várias vezes, por causa do trabalho. Apesar de fazer os trancamentos a que tinha direito, não conseguiu integralizar o curso e foi jubilado. Fez um novo vestibular. Está como aluno recém-chegado à universidade mas em vias de se formar.

Júlia (21 anos)

Júlia prestou vestibular com 17 anos e entrou no curso de licenciatura da UFPel, com 18 anos, em 2004. Sempre foi bem decidida em relação ao curso. A paixão pelo ensino a levou a fazer a licenciatura. Ela confessa que esperava bem mais do curso no início, que fosse “mais difícil, mais puxado”.

Luís Antônio (30 anos)

Luís Antônio entrou no curso de licenciatura da UFSM, em 2004 e transita por várias áreas do conhecimento. Trabalha com design, além da música. Inicialmente, queria ter entrado no bacharelado. Percebeu a prioridade que o curso dá à música clássica, mas, como era esse o enfoque que ele queria, isso não foi um problema para ele.

Luiz (21 anos)

Luiz entrou no curso de licenciatura da UFSM, em 2004. Avalia que sua prática musical está aquém do que gostaria. Ele esperava que o curso o auxiliasse nesse sentido.

Maria (26 anos)

Maria ingressou no curso de licenciatura da UFRGS, em 2004, e avalia de forma positiva o curso, destacando “os professores da licenciatura” e a reforma curricular. No entanto, sugere que “podia ter mais... ah... cadeiras de... didática mesmo, de sala de aula, pra gente, desde o início, e de pesquisa desde o início do curso de licenciatura”.

Pedro (24 anos)

Pedro entrou na licenciatura em música da UFPel, em 2004, pensando em pedir transferência para o bacharelado em seu instrumento. Passou no vestibular do bacharelado mas já estava muito interessado na licenciatura, por isso continuou no curso. No entanto, acha que o curso, ao querer “dar conta de um monte de perfil de aluno, acaba não dando conta de nenhum”.

Tânia (21 anos)

Tânia entrou no curso de licenciatura da UFRGS, em 2003. Em sua apresentação, mencionou a reforma curricular, como algo positivo, e disse que gostaria de cursar todas as disciplinas novas do currículo. Ela ensina em uma escola específica de música e já participou de um projeto que atendia crianças portadoras de deficiência.

Tiane (38 anos)

Depois de anos sem estudar, decidiu voltar. Já tinha desistido de fazer faculdade. Juntou duas coisas que gosta muito de fazer: música e ensino. Trabalhou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e também com catequese. É aluna da UFPel.

Veridiana (26 anos)

Veridiana é daquelas alunas que têm vários interesses em música e que procura se apropriar das possibilidades que o curso oferece. Entrou em 1998 no bacharelado em instrumento da UFRGS. Ainda cursando, começou a fazer as disciplinas da habilitação em regência e concluiu os dois cursos: o bacharelado em instrumento, em 2002 e o bacharelado em regência, em 2003. Então, pediu permanência para o curso de licenciatura, em 2004.

Vinícius (23 anos)

Vinícius está na licenciatura da UFSM, desde 2003. Diz que procurou o curso por causa da música e não por ter interesse na licenciatura. Em decorrência disso, ele conta que “rolou um stress” quando começaram a aparecer “as coisas da licenciatura”. Largou o estágio e se atrasou. Já devia estar formado. O apoio de uma professora, nesse momento, foi muito importante. Voltou e acha que hoje está mais tranquilo.

Nesse momento inicial, as reações foram, naturalmente, muito diferenciadas e não posso afirmar que isso se deva a uma ou outra razão. No entanto, as características pessoais interferiram no momento da entrevista, especialmente no caso dos mais ou menos extrovertidos, que ficou evidenciado na duração das entrevistas. A mais curta durou 21 minutos enquanto a mais longa, 01 hora e 13 minutos.

A primeira impressão que tive dos entrevistados correspondeu à imagem a que, primeiro, tive acesso, ou seja, a física. Pela aparência, podia ter uma ideia aproximada da idade deles, que depois foi confirmada na própria entrevista ou por meio de e-mails. Eles tinham, por ocasião das entrevistas, entre 21 e 40 anos. Esse convívio entre idades tão díspares ocorria nas três universidades. Na UFSM, variava entre 21 e 36 anos, na UFRGS, entre 21 e 40

anos e na UFPel, entre 21 e 38 anos. Aparentemente, essa era uma das razões para que suas trajetórias e suas expectativas fossem tão diferenciadas.

Outro aspecto observável nesse momento também era relacionado ao corpo. Havia os cabeludos, os despojados, os discretos, os altos, os baixos, os magros, os gordos e, como não poderia deixar de acontecer, os rapazes e as moças. A marca de gênero nos entrevistados apareceu de forma inversa ao que se espera em um curso de licenciatura, cuja predominância é de alunas. Foram 07 moças e 10 rapazes, no total. Essa mesma característica se acentuou na UFSM. Dos participantes, havia apenas 02 moças e 07 rapazes, enquanto nas outras duas instituições, elas eram em maior número. Três moças e 02 rapazes, na UFRGS e 02 moças e 01 rapaz, na UFPel.

Na tentativa de explicar essa particularidade da UFSM, Luís Antônio relata uma confidência feita por uma colega:

Pelo que ela me falou, naquela época tinha uma coisa assim que mulher não entrava no curso. Tinha esses comentários. Ela recebeu esses comentários: olha, se eu fosse tu, nem perdia tempo. Tu não vai entrar, porque é mulher, pá. Isso eu achei estranho porque hoje eu vejo um monte de [mulheres]. (Luís Antônio)

Para ele, a situação já havia se alterado, pois, “quando eu entrei, entrou assim, olha, era... dez por cento da minha turma era guria”. A explicação para a maioria da turma ser de rapazes é também apontada pelo licenciando.

Mas eu acho mais pela questão de interesse. Sempre vejo guri ter mais relação com a música ou questão cultural mesmo. Se é de família alemã. Eu vejo todas essas gurias que entraram junto comigo, a maioria delas é de família alemã, mas tem exceção também. Esse ano eu notei que teve um acréscimo muito grande, no caso das meninas, que entraram no curso. Tem muitos mais rapazes. Tem uma certa escolha, uma certa preferência. Eu acho que é questão mais de quem se prepara mais, de quem tem mais interesse. Daí, até eu acho estranho ver poucas meninas tentar por música mesmo. (Luís Antônio)

Alberto também ressaltou essa diferença e, ao afirmar que não há discriminação em relação às mulheres, ele avalia o corpo discente a partir do gênero.

A única coisa que se fala é que nosso curso, na realidade, entra muito pouca mulher, em relação aos outros. [Risos] A busca é bem maior pelos homens do que pelas mulheres. E então, eu acho que é uma proporção aí de sessenta pra trinta e poucos. A grande maioria é homem. (Alberto)

Não, de maneira nenhuma [existe discriminação]. Até as mulheres desempenham muito bem a função. [Risos] Até posso dizer que as mulheres, elas se dedicam bem mais que o homem. Então, nós somos a grande maioria mas, em termos de produtividade, acho que elas são bem mais produtivas. (Alberto)

Esses depoimentos são confirmados por Carla, uma das duas meninas entrevistadas na UFSM. Ela também ressaltou a motivação dos rapazes, mas não comenta sua percepção sobre o que motiva as meninas.

Tem pouquíssima mulher no curso de música. [Risos] Agora que tá começando, esse ano, a entrar mais meninas. Entravam só rapazes. Mas eu acho que eles entram com aquela ideia de tocar em banda, essa função. Mas agora entraram mais meninas. Mas acho que não tem problema nenhum, quanto a isso. Dentro do curso e em sala de aula, nunca me deparei com isso. (Carla)

Além das diferentes formas de ingresso na universidade, os entrevistados expuseram, no decorrer das entrevistas, suas concepções sobre diversidade, embora, como afirma Luiz: “A diversidade é isso, é a diversidade. Não tem outra palavra pra falar”. (Luiz)

4.1.2 Diversidade: pode ser...?

Um dos recursos mais usados pelos licenciandos para falar sobre diversidade, mesmo quando lançavam mão de suas experiências pessoais, era responder em forma interrogativa. É com uma dessas perguntas, “Pode ser diversidade dos alunos, no sentido de pertencer a níveis sociais diferentes?” (Tânia), que inicio a apresentação de seus posicionamentos.

Essa diversidade dos alunos, a que Tânia se refere, tanto pode ser pensada em relação aos próprios licenciandos quanto àqueles que eles

encontrarão nas escolas onde irão lecionar ou já lecionam. Esse aspecto da diversidade permeou as entrevistas de diferentes perspectivas.

Uma dessas perspectivas, trabalhar durante a graduação, era, para alguns alunos, o diferencial que caracterizava suas diferenças socioeconômicas. Para José, o fato de precisar trabalhar configura-o como uma exceção dentro de seu curso.

O que eu percebo é que a maioria que faz o curso tem uma certa estrutura que possa fazer o curso. A maioria. Eu me incluo na exceção. (José)

Ao falar sobre o que considera “uma certa estrutura”, José aponta não ter um “trabalho fixo”. No entanto, isso poderia ser considerado um problema por esses colegas, “a maioria”, devido à instabilidade dessas atividades informais.

Então a gente vê que a maioria não tem o trabalho fixo. Eles podem até escolher. Eu vou dar aula pra quem. Não necessitam dar [aula] e isso eu já considero como sendo um privilégio poder [escolher], então não dá pra se dizer, a partir daí, que são pessoas que não têm condições. Não dá pra dizer que são pobres dentro da... acho que tem gente que precisa. Que precisa, que vive, que faz a faculdade, que trabalha mas eu acho que é uma minoria. A maioria... tanto que a minha impressão que eu tenho assim é que a maioria faz o curso de licenciatura. Aí uma outra, não tem nada a ver [risos] mas a maioria que eu percebo... eu trabalho num colégio do ensino fundamental. A maioria não quer trabalhar. A maioria quer dar aula de instrumento. A maioria não quer se incomodar, não quer se incomodar. Isso já pra mim demonstra mais que não precisa. Isso é o que me leva a concluir que são pessoas que têm condições de fazer o curso, levar do jeito... porque tem essa possibilidade. Então eu preciso correr atrás da máquina. Trabalhar em duas, três, quatro escolas. Dois, três, quatro corais. Tocar final de semana, missa, casamento, enterro, defunto, etc. então porque eu tenho que me virar do jeito. Não tem pai e mãe que vão me sustentar, então eu vejo que é um curso elitizado, na minha concepção. Resumindo tudo que eu falei. (José)

As diferentes formas de trabalho são ignoradas por José. Ao olhar para a sua experiência, ele esquece que “dar aula de instrumento” é também uma possibilidade de trabalho utilizada por alunos dos cursos de música, além de fazer parte do leque de atividades da atuação profissional dos licenciados.

Além disso, para ensinar em escolas do ensino fundamental e médio, o profissional necessita ter a licença específica, um curso de licenciatura. Isso ele já possui.

Outro viés decorrente dessas observações diz respeito à classificação desses alunos, considerados como minoria, por José, na categoria de alunos-trabalhadores, que já fazem parte do mercado de trabalho durante o curso (ver MORATO, 2007). No entanto, isso não os identifica como pertencentes a uma classe social mais desfavorecida, pois, segundo Tânia, não dá “pra dizer é pobre, [entre seus colegas]. Não que eu conheça. Mas eu não conheço”.

A percepção de Carla sobre os alunos de licenciatura em sua universidade caminha em sentido contrário à de José. As diferenças existentes são mínimas, segundo a aluna.

Têm [diferenças], mas eu acho que o pessoal encara como normal, de estudante. [Risos] Todo mundo é pobre. [risos] Então aquelas disparidades de alguém entre... principalmente entre o pessoal da licenciatura não tem. Assim, entre o pessoal do bacharelado já muda um pouco. O pessoal...[do bacharelado] alguns já vêm de carro mas a licenciatura então é mais parelho. Essa disparidade aparece mais mesmo quando a gente vai pra sala de aula. (Carla)

E, mesmo que Vinícius afirme “não ve[r] muito pessoa assim de classe baixa [Risos...]”, Luís Antônio salienta que, na UFSM, “são vários alunos que dependem de trabalhar”. Essas diferenças econômicas, no entanto, não devem ser motivo para atitudes discriminatórias por parte dos professores: “não vão te botar pra fora da sala de aula porque tu tá sem instrumento ou porque tuas cordas tão ruins” (Luís Antônio).

Trabalhar durante o período em que cursa a graduação traz algumas implicações para os alunos, entre elas, a possível dilatação do tempo utilizado para a integralização curricular. Dois entrevistados, José e Carla, tiveram essa experiência e buscaram soluções diferenciadas. José, com seu histórico escolar iniciado em 1993, justifica: “tanto que eu demorei todo esse tempo não porque eu quis [mas] pela necessidade de trabalho”. Esse contexto é referendado por Francisco, ao se referir às dificuldades que os licenciandos enfrentam: “e têm colegas que trabalham já na escola particular e têm, às

vezes, até de desistir da disciplina, do estágio, por causa do trabalho, por ter que optar. Então já é pensando na remuneração e tudo mais” (Francisco).

O tempo mais amplo despendido para a conclusão do curso, apontado por José, foi também vivenciado por Carla. Ela, entretanto, assumiu como prioridade terminar o curso e continuar com a sua formação profissional.

E eu não me formo esse ano porque eu tinha que estar trabalhando. Eu tinha 24 a 30 horas sempre em sala de aula. Então eu não consegui cursar todas as cadeiras que eu queria e aí, em março desse ano, eu coloquei que quero me formar e conseguir fazer meu mestrado. Então eu abri mão do meu emprego [Risos] e aí, hoje, eu tento me manter. Tem uma escola em que ainda eu trabalho mas com poucas horas. Bem mais pra conseguir me manter. Eu tenho juntado um pouquinho ali, um pouco de bolsa de projeto pra me manter mesmo mas em função de poder cursar com mais tranquilidade doze cadeiras. Bem puxado. Aulas à noite. O que eu consigo fazer na área de educação com o pessoal da pedagogia, eu faço. (Carla)

Nem sempre as experiências relatadas nas entrevistas foram vivenciadas por seus narradores, mas, de alguma forma, há uma identificação entre eles e seus colegas. Ao falar sobre as exigências feitas pelos professores, difíceis de serem cumpridas por aqueles que trabalham, Luís Antônio explicita que entendia as dificuldades dos colegas, por ter passado por essa mesma situação, no início do curso.

E... eu achei meio chato. Têm professores que... nós temos alunos que precisam, que pra fazer um curso desse também têm que trabalhar. Por questão financeira mesmo. E esses alunos, às vezes, não conseguem cumprir tudo o que o professor pede na aula. E tem professor que exige: olha, se vocês querem fazer o curso de música, tu vai ter que fazer somente música. Não pode trabalhar. E eles não concordam com isso, sabe... porque se a vida dele foi fácil, não sabe o que é ter que trabalhar pra poder estudar. Eu sei porque no início do curso, eu tive que fazer isso. Mas aí eu não precisei mais. Mas era assim mesmo, eu não recebi nenhuma cobrança porque não fui aluno no primeiro semestre desse professor. (Luís Antônio).

Ao pensar sobre a diversidade socioeconômica, os entrevistados falaram também sobre as diferenças com as quais se confrontarão nos estágios e, futuramente, em seus locais de trabalho. As diferenças sociais entre os

professores em formação e seus alunos foram apontadas de diferentes formas. Ao relatar uma experiência vivida como integrante de um projeto de pesquisa, Veridiana comenta:

Realmente, é bem difícil. Eu sei porque no ano passado eu participei de uma pesquisa e eu participei da coleta de dados e eu tive de ir numa escola bem pobre, [...] e eu fiquei admirada da professora. Porque, realmente, é muito complicado. A gente não tá acostumada com crianças assim. Que nem eu, nunca trabalhei em escola assim, então... e pra trabalhar isso em aula... porque certamente devem ter coisas dentre eles. Porque tem um que não cheira bem, que tá mal vestido. A roupa tá rasgada. (Veridiana)

E ela lembra que esse problema não é só da escola pública:

Então, porque até, às vezes, nas públicas, nem todo mundo que é pobre estuda lá. Eu sei porque eu tive umas colegas, na [escola] particular [...] Andava com a roupa bem assim, já havia o preconceito com alguns colegas. Ah, porque ele não tem o tênis daquela marca. (Veridiana)

José, em sua experiência como professor em escola da rede privada, reforça, com seu depoimento, a situação vivenciada por Veridiana, quando era aluna.

Então [existe] esse tipo de preconceito por causa do tênis, tênis diferente, tênis de marca, roupa de grife. Então são valores que eu tenho. Então aí quando acontece na aula de música, eu tenho que dar uma parada. (José)

Para Carla, essa é uma das características de vários espaços educativos:

A diferença que a gente encontra em sala de aula e depois nas práticas do estágio, práticas educativas é muito mais a questão social, eu acredito. De ir lá na cidade, em escola mais localizada, escola mais um pouco de periferia. Eu acho que essa é a principal diferença que a gente encontra. (Carla)

Isso é explicado por Francisco, sob diferentes aspectos:

É uma realidade diferente, [a realidade] social deles. Geralmente a gente vai sair daqui, a gente pensa na escola pública. Tanto o projeto como a escola, ali, é, como são mais ou menos ali a mesma... Tudo o mesmo meio, a mesma parte...

não tem muita distinção. Mas com os pequenos a gente via que tinha uns mais ajeitados, com a roupinha mais bonita mas agora com os grandes é mais parelha a coisa. E mesmo [em relação] ao acesso à educação, a gente vê que a condição deles é a mesma. Não é por ter escolhido, que não dá pra escolher, mas por necessidade mesmo. (Francisco)

Outro aspecto da diversidade socioeconômica é lembrado por Tiane, o teste específico no vestibular dos cursos de licenciatura em música. Ela critica esse formato, mas já atenua seu discurso quando fala da alteração que houve na prova daquele ano em que se deu a entrevista.

O fato de tu ter que fazer uma prova específica pra ingressar no curso. Eu acho que ela é meio... ela não é totalmente certa porque eu acho que se o aluno não tem no ensino fundamental e médio, música, não pode, ele não pode deixar de ter o direito de ingressar no curso de música porque ele não teve [aula de música]. E aí tu acaba tendo que fazer um curso por fora, pra poder fazer esse curso específico, essa prova específica. Aqui são 20 vagas, não atendem todo mundo e tem pessoas que não têm como pagar. A gente cansa de ver assim: puxa, tu não podia me dar aula? Eu já dei duas vezes, ajudei duas pessoas que queriam, sem cobrar nada porque não tinham condições de pagar. E eu acho que isso aí não pode, de maneira nenhuma, ser um empecilho pra tu ingressar no curso. Já basta a universidade ser elitista. Porque tu tem que pagar 100 reais pra fazer um vestibular. Meu Deus do céu! Um terço do que muitas pessoas ganham num mês. E não é todo mundo que consegue a isenção. É muito complicado conseguir. Então isso aí eu acho que é o lado bom dessas discussões. A gente seguido fala sobre isso. Seguido vem a pergunta, se deve fazer essa prova. Esse ano ela até foi uma prova diferenciada. Foi cobrado mais a parte prática, que aí vai muito, depende muito de ti. Nem que tu toque do teu jeito, coisa assim. (Tiane)

Essas dificuldades financeiras e suas repercussões no acesso ao ensino de música foram lembradas também por Francisco. Ele conta:

Até em relação à música, tem uma menina que eu vi, acho que até, não sei se ela tem interesse em continuar, ela toca no grupo [de percussão de um projeto] ali. Ela falou que queria estudar música, continuar estudando até. Acho que até pensa na faculdade, talvez. E daí pra ela aprender mais teoria, continuar no grupo é bastante, é prática, o projeto não [oferece aulas teóricas]. A gente que foi lá dar algumas aulas teóricas e daí ela disse: ah, eu acho que eu vou, eu tô fazendo aulas na banda do colégio estadual. Lá, eles têm também essas aulas de música e ela tinha interesse em aprender essa parte. Ela

disse que ia lá, ter umas aulas. Então precisa ver que as coisas não são que nem uma e outra pessoa que: Ah, ou eu vou numa escola particular, ou então vou num Extraordinário [Cursinho] assim, que é pago também. Não é mensal, mas é semestral. Você sabe o valor e tal. Então a escolha dela. Então ela teve que escolher um curso que é gratuito. Não pensar numa coisa. Não, não poderia ir num curso que fosse pago. Então eu diria que já nessa parte é no social mesmo, que ela não tem condições de ir naquele, naquele outro. (Francisco)

As diferenças não se restringiram apenas às socioeconômicas, as relacionadas à orientação sexual também foram lembradas. Ao utilizar a expressão “orientação sexual”, enfoque “as discriminações em face da homossexualidade, uma vez que as diferenciações ora estudadas são geradas em virtude dessa direção do desejo e/ou conduta sexuais que são qualificadas como ‘homossexuais’” (RIOS, 2004, p. 147). Se, ao serem perguntados sobre outros preconceitos, a negação era imediata, o mesmo não ocorria quando o assunto era o homossexualismo. As respostas sempre tinham muitas reticências.

São todos abertos assim. Claro, cada um com..., respeitam..., respeitam... ahn, embora tenham, alguns tenham opiniões diferentes, acho que cada um... Nunca foi um problema. (Júlia)

É (...) de homossexualismo, não. Até lá no curso tinha umas pessoas. Acontecem umas piadinhas, às vezes, mas no fundo... Então, acredito que por o pessoal já ter essa consciência ali no curso, nem houve uma necessidade de tratar alguma coisa assim. (Elvis)

Aqui acontece mais do que em outros cursos, eu acho. Não, eu acho que não tanto na música mas a gente convive muito com o pessoal das artes visuais, com...e... mas eu nunca, o que é que eu vou te dizer? A gente sempre têm as brincadeiras, sempre tem alguns que brincam mas nunca senti um preconceito de... muita brincadeira até. Até por trás, e às vezes, até na frente, dependendo da intimidade que a pessoa tem. Mas nunca vi nada ou senti alguma coisa que fosse pra discriminar assim. Não, não, nunca percebi nada. Eu... eu não sou muito de notar essas coisas. Porque como eu sou muito anti-isso, eu não percebo muito. E se percebi, foi, nem dei bola... E até me esqueci. Mas não se vê isso, aqui no nosso [curso], não. (Tiane)

A associação do curso escolhido com a orientação sexual, presente na fala de Tiane e no senso comum, voltou no discurso de outros entrevistados. Francisco, ao comentar sobre esse tema, diz:

Digamos que o único contato que a gente tem com os cursos quando a gente tá no Centro de Artes, que tem outros cursos que nem teatro, algum que tem alguma opção [sexual] diferente mas mais ali, no centro mesmo. Mas fora, não. (Francisco)

Eu antes de entrar eu achei que sim, mas aqui nas artes plásticas é bem mais. Mas na música, não... foram pouquíssimos. Eu não... Eu achei que fosse mais comum, mas não. Pelo menos que eu fiquei sabendo. Só se for bem enrustidos. (Maria)

Olha, no nosso curso, não, não percebo. Mais nos outros cursos dentro da unidade. De repente, eu tô olhando de fora. Mas no geral, não, não vejo. A gente conhece umas pessoas, mesmo no nosso curso. Então é isso. Até a gente, os guris, a gente fala mexendo e a gente mexia: sai da sala quem quer também, de sacanagem, mas, por parte de professor, por parte de colega, não, nenhum preconceito. (Pedro)

Mesmo quando a resposta era negativa, não havia uma certeza sobre o fato: “não, nada. Não existe não [preconceito]. Não sei se o pessoal falaria isso mas eu não sinto nada” (Alberto). Ou como relata Joaquim:

Não, também não tenho nenhuma impressão de ter visto racismo nem com relação a gênero, à opção sexual. Tivemos, eu tive alguns colegas homossexuais, mas eu não vi nenhuma relação. Acho até que as relações dentro do Instituto de Artes... Também, não sei se isso é comigo ou com todo mundo ou se era na minha época e agora também eu voltei um pouco mais distante do curso. Eu vejo que a gurizada é bem integrada ali. Eu não me integrei muito nessa segunda etapa. Então as minhas relações são um pouco superficiais dentro do Instituto de Artes. (Joaquim)

Para os outros alunos da UFRGS, a presença desse tipo de diversidade entre seus colegas e a reação que provocava foram assim comentadas:

Eu não vi nada assim, só fofoca, mas aí não é preconceito, né? Um falando daqui, outro falando dali mas ninguém trata a pessoa mal. Então, tu vê, é um certo tipo de preconceito, acho que falar pelas costas. (Maria)

Mas dentro da universidade... ah, tem as piadinhas, [essas] coisas. Ninguém se destrata nem trata diferente mas que tem as piadinhas pelas costas de todo mundo, tem. Ah, aquele é não sei o quê, aquela é... Bah, tu sabia que fulana é??? bah! Nunca pensei. Acaba ali, sabe? Nada assim, nem que vá mudar o seu relacionamento com a pessoa. Pelo menos, não é o caso. (Tânia)

Eu vejo que alguns comentavam. Eu tive vários [colegas] que eram e que a gente sabia que era. E eu sempre me dei bem com eles, e... mas eu vi que algumas pessoas ficavam meio assim. (Veridiana)

O que eu percebi, é um colega, eu acho no ano passado, ano retrasado, que não sei se é porque tinha um jeito mais efeminado ou não, o que a gente via um pouquinho mais é o preconceito, como é que eu vou dizer, é aquele guardado, que não vai falar. Mas então, tá... que o apelido dele era esse tatatá [onomatopéia substituindo o apelido] na escola de onde ele veio. Por isso, é que então a gente sente que tem um clima [...] tem um climazinho mas eu acho até, até não é, não chega a ser de humilhação, de preconceito, de exclusão. De exclusão, seria... porque às vezes faz gozação, faz brincadeira e não tem problema nenhum. Mas não, eu não percebo questão de exclusão por causa disso. Pelo menos nessa situação, que é uma pessoa que eu tenha percebido. (José)

Mesmo reconhecendo as atitudes preconceituosas, os entrevistados não consideravam que tais atitudes fossem discriminatórias. O preconceito, como afirma Candau (2003, p. 18), limita-se às atitudes, enquanto a discriminação “refere-se a comportamentos e práticas sociais concretas”. Isso talvez se justifique por ser

a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo [...] não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, como de alguma forma valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não [pode] ser confundido consigo. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 16).

Luís Antônio, Joaquim e José vivenciaram em sala de aula, no estágio ou em seus locais de trabalho, situações onde o preconceito e a discriminação ficaram patentes:

No caso, esse aluno, eu queria trabalhar composição, baseado numa letra que a gente chama de muito preconceituosa, falava de gaúcho. Gaúcho macho. Aí já botava violência, porque

gaúcho resolve na faca, essa coisa meio assim. E daí já botou também, que ele já não foi com a cara de outro meu colega estagiário, que é cabeludo. Aí botaram: “ah, que cabeludo é mulherzinha” [Risos] outro preconceito, né? Daí, assim é mais ou menos isso, que os alunos já vêm com esses preconceitos também e a música, tem música que aborda esses preconceitos. (Luís Antônio)

Eu já tive um aluno, criança, bastante efeminado e que os colegas então riam, debochavam um pouco mas tudo muito na sutileza, porque também como era criança, não tinha muita abertura pra eles falarem sobre isso. Então ficava aquela coisa um pouco dos risinhos, mas nada muito aberto. (Joaquim)

É um tema que é o dia a dia. Isso vem desde os pequenos, eu tenho experiência com alunos de 4, 5, 5 e 6 anos até terceiro ano do ensino médio. E em cada fase tem as particularidades, tem aquilo que eles falam sem saber direito o que é que é, mas que tá presente ali, porque eles ouvem. Então tem a vivência de casa. Então, me lembro, educação infantil, um aluno... Não sei o que é que eu falei, que eu fazia comida ou que entrou o assunto, daí: ah, tu é gay, tu faz comida. Então, por isso eu tenho que trabalhar com eles. Isso precisava ser trabalhado. Aí eu perguntei. Todo mundo ficou olhando, que era guri, que ele era mais passadinho da idade. Da idade assim, da maturidade dos outros pra esse tipo de coisa. Então eu perguntei: quem é que aqui na turma, o pai cozinha também, não tem? “Ah, o meu, cozinha”. “O meu, cozinha”. Ah, é!?! Então, pra se tocar, viu? Têm outros que cozinham, nem por isso são gays – “bicha”, eles falam. (José)

Não perguntei, em nenhum momento, a orientação sexual dos entrevistados e não houve, da parte deles, nenhuma referência nesse sentido. No entanto, Luís Antônio relata um acontecimento de sua vida em que ele mudou sua atitude em relação a um amigo:

Até a gente brincava. Entre nós, não com ele. Que ele não sabia que a gente tirava sarro dele, porque tinha aquele preconceito também. Até porque antes de ser amigo dele, a gente já conhecia ele e várias pessoas já falavam mal dele. Então a gente já sabia um monte de história que hoje eu sei que é mentira, sabe, mas antes a gente não sabia. Então a gente tava aprendendo a conviver com ele e com todas as outras histórias. Hoje eu já tenho outra visão. A gente é amigo. (Luís Antônio).

Um dos preconceitos identificados e lembrado por Veridiana foi o direcionado às “crianças mais gordinhas”. Ela conta que identificou esse

problema em sua sala de aula e, logo em seguida, diz que também sofreu esse tipo de preconceito⁵⁷ quando criança.

Então, eu sofri isso quando era criança. Eu era bem gordinha, então tinha preconceito... às vezes o professor, acho que ele não consegue perceber tudo. Todos os preconceitos. É mais entre os colegas. [...] também quando era criança comecei a usar óculos, então eu sei que uma colega minha – de óculos, eu não lembro de ninguém gozar de mim – mas eu me lembro que uma colega me contou que um dia me levantei, eu fui no banheiro, e aí, a professora aproveitou aquele momento pra dizer, ela pediu pros colegas pra que ninguém debochasse de mim porque eu tava usando óculos. Ela me contou que a professora pediu. Então, isso eu nunca senti, mas de gordinha, sim. Certamente tem. (Veridiana)

Veridiana vê como fundamental a intervenção da professora para a ausência de atitudes discriminatórias em relação ao uso de óculos. No entanto, ela não estabelece relação entre esse procedimento e os outros tipos de preconceitos quando os menciona.

Os alunos mencionaram também “problemas de deficiência [física e mental]” (Elvis), os “alunos deficientes, [o] portador de necessidades especiais” (José) e a “inclusão” (Joaquim e Pedro) como aspectos da diversidade. Dentro do curso, essas pessoas se configuraram como minoria entre os colegas. Foram lembrados apenas dois alunos com deficiência visual e uma “colega que só tinha uma deficiência na perna mas nada que atrapalhasse” (Carla).

Veridiana comenta que a relação entre os estudantes é bem tranquila e não considera que haja preconceito. A seu ver, o problema é mais institucional do que interpessoal. Ela relata:

[...] não é um preconceito mas acho que é uma falta de preparo da instituição. Eu fiz uma disciplina, que era ali [no prédio da] reitoria, que era Organização da Escola Básica e eu tinha um colega cego e pra ele... no fim, ele desistiu da disciplina porque era muito ruim chegar lá. E não tinha nenhum material... a

⁵⁷ Essas atitudes são estudadas como *bullying*, que “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. [...] Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. (LOPES NETO, 2005, p. 165). “São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos”. (LOPES NETO, 2005, p. 166).

professora até ficou constrangida, porque eu vi que ela ficou chateada com a situação. Ela foi atrás, ela disse: olha, - pro colega - eu sinto muito mas a universidade não tem nada pra alunos com problemas visuais. Eu vi que ela ficou muito triste, sabe? E, realmente, porque a gente tem que ler muito texto e não tinha nenhum programa, computador, nada. Porque ele tem tudo na casa dele. E a universidade não oferecia nada. Às vezes um colega lia o texto pra ele. Então, foi a única vez... os colegas, a gente não tem preconceito com ele. Mas eu vi assim, a inst[itução], a UFRGS não tava preparada pra um aluno assim. É tanto que ele não fez aquele semestre e isso foi uma coisa que me marcou. (Veridiana)

Um caso semelhante foi percebido por Carla. No entanto, ela aponta que, além da falta de estrutura, nem todos os professores têm a mesma postura da professora mencionada por Veridiana. Ao me contar sobre as dificuldades da colega, Carla me diz que não foi só uma disciplina ou um semestre que foi trancado mas o próprio curso de licenciatura foi substituído.

Geralmente alguém copia pra ela porque ela não consegue acompanhar o professor. Alguns não tão nem aí, se ela acompanha ou não. Então põe no quadro e ela sempre pede pra alguém copiar mas ela acompanha com lupa. Toca flauta, tira xérox ampliada, esse tipo de coisa. Mas ela passou pro bacharelado agora, não faz mais licenciatura. (Carla)

Embora, no senso comum, seja “considerado como uma pessoa naturalmente apta para a música (ou com dons musicais extraordinários)” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2), a quase completa inexistência de deficiente visual nos cursos de música, entre eles a licenciatura, sugere que ele ainda é visto “como um músico incapaz de ler ou de compreender uma partitura, bem como de freqüentar uma escola de música regular” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2). Para os autores,

Esses estereótipos têm implicações nas práticas pedagógicas adotadas com alunos cegos, já que uma concepção estereotipada impede que o professor se relacione com um estudante real, que, a despeito de sua deficiência, e tal como os alunos videntes, [são] dotado[s] de possibilidades e limites. (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2).

Aos limites dos deficientes, as entrevistadas acrescentaram os limites dos professores. Tânia comenta que “até os professores dizem que eles mesmos ficam meio constrangidos assim, que é uma coisa complicada.” Ela

conta o episódio ocorrido em uma aula em que a professora pede para que os alunos façam uma observação. E a resposta do aluno cego foi: “mas, como, professora? Eu não vou conseguir fazer uma observação. Vai ser difícil fazer observação.” Ela acrescenta ainda que “o próprio deficiente leva tudo isso como se fosse normal. E ele leva tudo na brincadeira. Ele é super-bem-resolvido e o pessoal ajuda ele. Bem legal!” (Tânia).

Esses aspectos relacionados por Tânia foram também lembrados por Carla, no caso da menina que lia com o auxílio de uma lupa. Ela comenta que

alguns professores tiveram que se adaptar ou dar alguma atenção especial. E, entre os colegas, isso parece que é normal entre a gente. A gente acompanhava ela na rua [por causa dos carros]. Ela caminhar à noite é complicado, mas sempre tem gente que [acompanha]. Então eu acho que pouquíssimas vezes deve ter sido encarado como um problema. Ela acompanha tudo. (Carla)

No âmbito da formação de professores, Joaquim lembra que “agora então se fala muito de inclusão, que tem a ver com diversidade também” e que a inclusão está associada a “olhar pra cada aluno com suas características individuais”. Joaquim me diz que tem “alguns alunos incluídos” e que isso “mudou a [sua] visão”.

Essa postura, no entanto, é resultado de um processo que, no início, lhe deu “um susto porque não tinha formação alguma pra isso”. Pediu, então, auxílio a uma professora. A ajuda veio em forma de uma aula com um professor convidado. Ele relata o desdobramento de forma bem divertida:

Pra minha surpresa, eu esperava, que já tava com um caderninho pra anotar as dicas que ele tinha pra dar, de atividades, de coisas. E ele se limitou a dizer: bem-vindos ao mundo moderno. Estamos todos no mesmo barco. Estamos todos aqui pra aprender a lidar com a diversidade. Tanto as pessoas com necessidade especial como nós, estamos aqui para aprender. Então o que a gente precisa ter é sensibilidade, abertura pra se lançar nessa missão. Boa sorte!... (risos). (Joaquim)

Joaquim, numa atitude compreensível, esperava uma resposta pronta e adequada aos seus questionamentos. Em seu lugar, recebe um convite para refletir sobre a inserção dos diferentes no contexto educacional, característica

do “mundo moderno”, e como lidar com essa diversidade, uma vez que ela integra as políticas públicas educacionais.

A inclusão na formação de professores também foi lembrada por Pedro e Tânia. Os dois apontaram-na como um tema ausente no curso e comentam que já tiveram alunos incluídos. Tânia conta:

Esse tipo de diversidade que é com criança deficiente acho que era uma coisa legal de abordar mais com relação à música mesmo. Que eu já tive situações de ter alunos assim, [e tive] meio que trabalhar só, separado. Não consegui muito aquela integração, sabe? (Tânia)

Pedro teve um aluno no estágio “que tinha alguma dificuldade assim e aí tinha que ficar na classe também”. Ao ser perguntado se havia cursado alguma disciplina que se aproximava dessa questão, ele conta que foi oferecida uma como eletiva. Posteriormente, ele também fez “uma outra oficina que foi dada, por uma professora [...que] tinha feito pós-graduação na área de necessidades especiais”.

A experiência de Carla não foi muito diferente. Cursou uma disciplina “bem teórica” sobre educação especial. Além disso, a disciplina era

mais voltada pra questão do surdo-mudo porque a nossa professora era professora de surdo-mudo. Mas não atingiu nenhum momento a parte musical. Como que nós poderíamos trabalhar em sala de aula. Isso não. (Carla)

Ao me relatar esse fato, ela o relacionou com um episódio ocorrido depois que terminou o magistério. Ela foi dar aula na APAE,

Uma sala com vinte crianças, adultos, com todo e qualquer tipo de deficiência: visual, auditiva, deficiência mental. Então, eu chorava pra ir [risos] pra aula. Mas eu tive que aprender alguma forma de lidar com eles. (Carla)

Luiz também mencionou a disciplina e, assim como Carla, ele também teve uma experiência na APAE:

Tem uma cadeira que se chama Fundamentos da educação especial. Fiz. Foi legal. Deu pra ter uma noção. A gente não trabalhou com essas pessoas assim. Apesar de que eu trabalhei um pouquinho na APAE. Foi legal. Eu vejo que é mais

uma maneira de não educ[ar], de ensinar música mas, pelo menos nos encontros que eu tive, foi de entreter as pessoas e tem momentos que elas querem ter aula de violão agora, mas lá a gente conversava mais sobre novela do que [outra coisa]. Elas iam me contar as histórias e eu deixava, era bem legal. O que aprendeu de música, foi muito pouco. Foram poucas aulas também. É, o que ensinar? O que aprendeu, de maneira tradicional? Não é bem isso que eles precisam. [As necessidades] são outras. (Luiz)

Outra situação vivida em uma disciplina do curso foi narrada por Luís Antônio. No início do relato, ele pensou que havia ocorrido no estágio, mas na continuidade de sua fala, lembrou que aconteceu na disciplina de didática musical. Ele fala de suas primeiras limitações, reconhecer as diferentes modalidades de necessidades especiais.

Daí tinha também no estágio, que aconteceu na escola, que é aqui dentro da universidade. Na escola se trabalha com criança de 2 a 6 anos. A gente pegou uma turminha que eu acho que tinha 4 anos, 4 a 5. E tinha um aluno que era... eu não sei o problema dele assim, eu tenho dificuldade de identificar. Não sei se era paralisia. Eu acho... tem umas coisas muito parecidas. É... então, não sei [se era] síndrome de Down ou paralisia. (Luís Antônio)

A surpresa e a impotência para resolver aquela situação são relatadas por Luís Antônio:

Daí, só sei que eu não [sabia], a gente notou e a gente não soube o que fazer. Nós estávamos em três estagiários, ahn, a gente foi com um plano. A gente não tinha ideia que esse aluno tava porque nas outras observações ele não tava no dia que a gente [observou]. A gente nem sabia que existia esse aluno. A gente foi com o plano de aula pra dar aula pr'aquelas crianças e nos deparamos com... ah, não! Não foi no estágio. Agora que eu lembrei. Tinha uma disciplina de didática musical. E a professora nos fez planejar duas aulas e dar duas aulas lá. Fazer uma observação e dar uma aula. Era bem isso. É, agora que eu lembrei. E que esse aluno, não sei se a gente não viu na observação. A gente planejou uma aula só, então a gente não soube, não teve como resolver. Agora eu queria ver. Até que chegou lá, com aquele aluno. E a gente não tinha um [plano], a gente não soube o que fazer. Realmente... até eu fiquei pensando: bah, será que os colegas não podem... Eu bolo um plano pra ele. Eles dão aula pra gurizada e eu penso. Mas também eu fiquei pensando que foi muito pouco tempo pra mim poder pensar. Eu tinha, hummm, segundos pra pensar assim. Já tava dentro da sala de aula. O que fazer? Mas não veio nada que... Fiquei assim: bah, e agora? A gente

trabalhava individual ou não? Como incluir? Porque a gente tá discutindo a inclusão. (Luís Antônio)

Dessa forma, ter “alunos assim” ou “que tinha[m] alguma dificuldade assim”, uma necessidade provocada por uma situação real em sala de aula, como estagiários ou professores, foi responsável pela presença desse aspecto da diversidade na formação dos entrevistados.

Além das possibilidades já apresentadas, o termo diversidade também foi visto como “valorizar as diversas manifestações culturais, tanto de estilos musicais como também de modos de pensar a música” (Joaquim). A valorização das diversas manifestações culturais, usualmente denominada de diversidade cultural, foi lembrada por vários licenciandos, talvez por ser um dos aspectos da diversidade cuja discussão tem integrado vários segmentos da sociedade, nos últimos anos. 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 cultural. 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 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 MEC, 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”⁵⁸, por isso reconhecia a necessidade de uma ação integrada.

O reconhecimento dessa integração foi apontado por Tiane, ao me responder sobre o que considerava diversidade. A entrevistada ressalta as questões ligadas ao indivíduo, mas inicia se desculpando: “eu posso dizer uma bobagem”. Em seguida, fala sobre o respeito às diferenças:

Pois é! Eu acho que a gente vive num país das diversidades. E tu não abordar isso dentro de qualquer curso, de qualquer série, desde a educação infantil, eu acho que é querer te isolar dentro de um país tão diversificado como o nosso, tá. Eu acho que a diversidade é isso. É o respeito, ah, desde a etnia, do gosto. Isso aí muita gente trabalha muito aqui dentro do curso. É muito falado. De respeitar o aluno. De respeitar a si próprio porque a gente tem que respeitar o aluno, também tem que respeitar a gente mesmo, como ser humano e, pra mim, isso é diversidade. O respeito sempre. E... acho, e não ter preconceito. Eu acho que quando tu entra numa sala de aula principalmente pra dar aula, eu não consigo fugir muito da música, principalmente pra dar aula de música, tu tem sempre de se despir dos teus preconceitos, ou pelo menos tentar, porque tu tá lidando com uma das coisas mais [diversas]... se existe diversidade no país, nas artes então ela aparece descaradamente. Isso é uma coisa muito clara. A gente vive num país cheio de “paisinhos” dentro, cada um com as suas especificidades. Então, pra mim, isso é diversidade. É esse respeito e essa falta [de preconceitos], e essa ausência de preconceitos que eu acho que a gente tem que ter em tudo. [...] Pra mim, é isso. (Tiane)

A preocupação em promover essa “diversidade descarada das artes”, levou Joaquim a questionar alguns posicionamentos pedagógicos da escola onde trabalha:

E eu penso também que agora, essa moda de trabalhar com projetos, também é um pouco limitador no sentido da diversidade. Eu penso pra mim que o mais importante é eu instrumentalizar os meus alunos com informações, as mais variadas possíveis, tanto de estilos de música, de culturas diferentes, como de formas de pensar e fazer música pra que eles escolham o caminho que eles querem. Então eu vejo até num projeto que eu tô dando aula, se escolheu, vem um pouco

⁵⁸ *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 maio 2007.

de cima, a ideia de que: Vamos trabalhar o rock. Só o rock. Tá, mas podemos fazer um projeto bom com rock e tudo, mas temos tantas possibilidades no universo, no mundo: baião, e afoxé, e chamamé e o rock também. Mas aí essa coisa do projeto ser tão fechado, eu acho que limita essa visão da diversidade. (Joaquim).

Essa variedade de “estilos de música” e de “culturas diferentes” pode ser associada aos grupos ou às “tribos” com as quais os alunos se identificam e foram apresentadas assim: “tem aluno que gosta de hip hop, música gaúcha, no caso, um que gosta de pagode e um que gosta de axé. Só que um não suporta a música do outro”. Trabalhar esse conflito em sala de aula exige “toda uma questão de negociação com o aluno” (Joana).

Para Luís Antônio, a identificação com as tribos vai além do gênero musical, é uma questão de vida. Sua afirmação está diretamente ligada à experiência vivida por ele, em sua adolescência.

A busca do aluno por um gênero musical por se identificar e por também se identificar com o gênero, que ele passa toda aquela cultura, que vem através do gênero e que é o que eu vivi com o rock, que passa desde o visual, à vezes, da atitude, também. Ele trabalha tudo e a gente vira até uma pessoa meio radical, em termos de escutar música. Eu me lembro que eu escutava um certo tipo de música e chegou um nível, de tão radicalismo, que eu peguei um desses subgêneros do rock, e eu só aceitava aquilo. Não aceitava..., então, e na minha época tinha muito disso. Acho que era mais questão cultural da minha época. [...] Que eu acho que tá diminuindo um pouco essa questão de movimento, mas ainda existe e o professor pode pegar isso em aula e vai ter que saber trabalhar e como dividir em grupo de trabalho. Como você vai botar um pagodeiro junto com um roqueiro. Hoje, dá pra bo[ta]r, acho que dá pra misturar, botar junto com roqueiro, mas antes, um tempo atrás, acho que nem isso dava, sabe. (Luís Antônio)

Essa observação de Luís Antônio sobre a convivência entre os diferentes gêneros musicais, talvez possa ser explicada

devido a um aumento gigantesco da oferta de gravações nas últimas duas décadas, numa mesma sala-de-estar de uma casa de classe média urbana de uma grande cidade brasileira podem haver gravações de ópera, sinfonias, música de câmara, jazz, blues, rock, lambada, carnaval, samba, pagode, axé music, salsa, bolero, flamenco, *world music*. Todos esses gêneros musicais tão diversos entre si convivem sem maiores

atritos estéticos, pois correspondem a momentos distintos da vida desses consumidores de nossos tempos. (CARVALHO, 1999, p. 56).

Embora o autor estivesse se referindo à classe média e a gravações nas décadas de 1980 e 1990, sua afirmação continua atual e pode ser ampliada para qualquer público, uma vez que “a facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela Internet, compactados no formato MP3, e a recomendação de sites contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais” (GOHN, 2008, p. 114).

Tânia ressalta a importância das culturas juvenis e acrescenta: “não é mais a música mas é tudo o que vem contigo junto. A música é o que menos importa ali. É a roupa, é o comportamento, é tudo, né?” Essa mesma proposição é defendida por Carvalho (1999), ao refletir sobre as transformações das sensibilidades musicais contemporâneas:

O mundo anglo-saxão tem sido especialmente criativo na produção dessas identidades midiáticas de acordo com as fórmulas do neo-tribalismo, para utilizar a adequada expressão de Michel Mafesoli (1988), as quais são logo copiadas ou emuladas nos grandes centros urbanos do mundo inteiro. Um *punk*, por exemplo, não apenas escuta e consome música punk, mas é alguém que lê revistas e jornais especializados no seu mundo, além de comprar roupas, adornos e uma gama de objetos manufaturados segundo o simbolismo cultural punk. O dominante é o estilo de vida, o caminho identitário que constrói novas redes de sociabilidade e não apenas a fixação apaixonada e exclusiva a um determinado estilo musical. (CARVALHO, 1999, p. 83-84).

Ainda refletindo sobre isso, Tânia lembra que os conflitos decorrentes dessa identificação não devem ser desconsiderados pelo professor de música, pois

de que adianta eles saírem de lá sabendo o ritmo certo e a melodia certinha, se exatamente por causa da música eles estão se matando lá fora, sabe? Acho que isso cabe bastante ao professor, ainda mais de música. (Tânia)

Aprender e respeitar são as respostas apresentadas por Joana para lidar com essas questões em sala de aula:

Eu acho que o desafio do professor é aprender como trabalhar essa musicalidade, [...] eu coloco também como desafio aprender a conviver, respeitar a diversidade porque é complicado, não é? Não é porque eu danço em CTG [Centro de Tradições Gaúchas] que a música lá do meu amigo que toca pagode ou do que toca na bandinha não é boa. (Joana)

Vinícius apresenta sua visão de diversidade separando diversidade musical de diversidade cultural. Ele é um dos que utilizam a interrogação para introduzir sua resposta.

Diversidade em que sentido? Musical ou cultural? É, a gente trata muito, falando da questão musical, de diversidade musical, de cotidiano do aluno. Da música que a gente vai encontrar no aluno, o que ele vai trazer, sabe? Então, e aí tá toda a diversidade que tem na música e a gente vai entrar com a nossa bagagem. Não pra impor. É uma coisa que tem que trabalhar, pra não impor, não que a gente fosse trabalhar só música erudita, alguma coisa assim ou a nossa música, a música popular, do que a gente considera mas a deles. E, sei lá, a questão cultural... a gente tem que [es]tar preparado pra tudo e lá no curso mesmo, a gente trabalha não só nas ques[tões], nas disciplinas de estágio e didática, e didática musical que tem, na parte pedagógica mesmo. Mas também estética, é uma disciplina de música mesmo e diversidade cultural... (Vinícius)

Além das situações relacionadas ao gosto, Joana ainda apresenta aquelas ligadas às crenças religiosas:

Então tem um aluno que é de uma religião que não permite... que a gente teve esse problema lá no estágio, no semestre passado, e uma das turmas não podia se apresentar. A nossa colega que trabalhava com ela não podia levar nenhuma delas pra apresentação porque essas alunas eram de determinada religião que não permitia dançar. Então ela tinha que trabalhar com isso. Existem culturas, existe dentro do caso de religião. (Joana)

A religiosidade apareceu em algumas entrevistas de diferentes maneiras. Uma delas, como a apresentada acima, se relacionava aos alunos com os quais os licenciandos trabalhavam nos estágios. Outra maneira, foi a religiosidade do entrevistado que serviu de referência para que ele propusesse mudanças à formação dos professores.

Então, por isso que eu falo, às vezes, da renovação que é preciso. Eu acho que, pegando um exemplo. Porque meu pai ele é [reverendo anglicano], pegando um exemplo da [igreja anglicana], como a igreja anglicana conduz... [...] como a sede reúne reverendos e organizam eles nessas devidas paróquias. Eu acho que professor de universidade devia ser assim. Eu acho que devia ser tipo militar, também, sabe. Eu acho que ele deve ficar um pouco aqui. Depois que ele cumprir o seu prazo ele deve ir pra outro canto porque eu acho que isso é importante. Por quê? Porque quando se estabelece durante muito tempo num mesmo lugar, você acaba criando vínculos que vão lhe atrapalhar no processo. Por exemplo, no caso do meu pai. Meu pai, tipo, a cada cinco anos, ele era transferido. Por quê? Porque vai criando um vício na comunidade, vai criando uma maneira de trabalhar que, às vezes, já deu, entendeu? E não há por que continuar. Precisa de renovação e eu acho que a universidade devia ter... E pensa comigo: não seria bem melhor pra educação, em termos gerais, ver que cada professor conhece realidades, que cada mestre conhece realidades diferentes, lida com programas diferentes. Quer dizer, imagina o mesmo professor que é arraigado em música erudita aqui, de repente, vai pro norte, lá, que é onde isso faz parte da cultura, de uma maneira, ó, muito pequena, entendeu. Será que ele não vai ter que se reciclar? Será que ele não vai ter que passar a ver um novo contexto? E eu acho que iria possibilitar que os nossos mestres seriam, teriam muito mais carga cultural, entendeu? Eu digo cultural em nível de envolvimento com realidades diferentes. (Alberto)

Mesmo tendo conversado sobre sua religião e mencionado sua estrutura organizacional como possibilidade de modelo para os professores universitários, Alberto concorda com a laicidade da educação, quando diz: “acho que tratar de religião aqui [na universidade], não combina”. Além de Alberto, só Elvis admite ter um “posicionamento acerca da religião”. E, embora declare: “eu tenho uma religião”, ele não a explicita. A preocupação em manter-se ao largo desse aspecto da diversidade é apontada por Francisco

De religiosidade, eu acho que (...) não acontece tanto problema não se observou muito isso aí embora a orientação da professora seja que a gente não toque muito no assunto. Não tome nenhum...[posicionamento] Nós somos professores e nós não vamos entrar nesse assunto. (Francisco)

Outro “assunto” que serviu como primeira associação com o termo diversidade foi “aquela coisa, raça” (Elvis). Esse conceito é entendido aqui, na mesma perspectiva adotada pelo

movimento negro e pesquisadores das relações raciais [quando] trabalham com o conceito de “raça”[. Eles] o fazem a partir da ressignificação desse conceito. Trabalha-se “raça” como uma construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a “raça” não pode ser desconsiderada: ela tem sua operacionalidade na cultura e funciona como fator gerador de desigualdades sociais. (GOMES, 2004, p. 20).

Embora pudesse ser pensada no contexto da diversidade sócio-étnico-cultural, como apresentada por Capelo (2003), a diversidade étnico-racial ganhou um status separado desde que as discussões sobre racismo e ações afirmativas se consolidaram dentro de vários segmentos da sociedade e das políticas públicas brasileiras. No entanto, a diversidade étnico-racial é abordada pelos entrevistados como uma das ausências percebidas nos cursos de licenciatura.

Nós temos poucos colegas negros dentro do Instituto de Artes. Acho que não temos nenhum professor negro e a contribuição dos negros vem mais na música popular mesmo. Já que o IA se preocupa tanto com a música, se preocupa tanto com a cultura erudita, então o negro tem pouca participação, pouca entrada nessa cultura. Então não muda muito pra eles, né? (Joaquim)

Essa articulação entre a cultura chamada erudita e a ausência de negros e da cultura africana nos cursos reflete, de modo ingênuo, a associação entre negros e música popular e é também compartilhada por Alcindo.

Eu acho que falta bastante aqui, quer dizer, ahn, em questão de raça, por exemplo, eu acho que a gente não tem nada. Eu acho que é europeu que tem a faculdade e por ter essa coisa forte do bacharelado, [es]tar voltado pro erudito. A gente sequer conversa pra ver a cultura de cada um, pra ver o que pode ser feito ou pra onde se focar, sabe, e eu sinto falta disso. (Alcindo)

A introdução do termo etnia⁵⁹ foi feita por Carla mas a abordagem feita por ela é semelhante às já apresentadas pelos outros entrevistados quando se referem à raça.

Acho que diversidade, muito grande, a gente não tem. Não é aquela questão de várias etnias diferentes, tem alguns que são de origem alemã, italianos, mas meio distantes. E não dá uma disparidade tão grande, uma diferença tão grande. [...] E talvez por isso não seja tão comentado, talvez por não existir uma diversidade tão grande de etnia, de cultura. Talvez por isso, não seja tão questionado dentro do curso. (Carla)

Ao associar etnia com imigrantes europeus, Carla se aproxima de uma concepção desse termo bastante usada nos Estados Unidos (SEGATO, 2005). No Brasil, sua utilização ocorre quando “deixamos de lado a identidade do negro e seus dilemas e nos dirigimos à identidade do índio” (SEGATO, 2005, p. 5). A partir daí,

os parâmetros são outros e a identidade, no Brasil, passa a exigir conteúdos de etnicidade substantivos. Se, no caso do negro falamos de identidade racial (ou de fundamento racial), no caso do índio podemos falar confortavelmente de identidade étnica. (SEGATO, 2005, p. 5).

O acesso de negros e indígenas à universidade é, assim, um dos temas polêmicos que foram trazidos à discussão pelos alunos. Mesmo quem afirma ter tido colegas negros, comenta que “se for olhar aqui a predominância dos estudantes não são negros, não são descendentes de africanos. Sabe, toda a situação, quem chega à universidade” (José). Esse olhar de José sobre a situação atual da educação brasileira me fez lembrar que a discriminação e exclusão dos negros no sistema educacional brasileiro não é um tema novo. Sua institucionalização se deu a partir do Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia a admissão de escravos nas escolas públicas, e do Decreto n.º 7.931, de 6 de setembro de 1878, ao estabelecer “que os negros só podiam estudar no período noturno” (RIBEIRO, 2004, p. 5). Essa discriminação

⁵⁹ Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. [...] O termo “raça”, porém, refere-se aos atributos dados a um determinado grupo. (CASHMORE, 2000, p. 196-197).

foi sustentada por teorias desenvolvidas depois da libertação dos escravos que definiram posições políticas individuais ou institucionalizadas. Os conceitos que permearam cada fase coexistem nos dias atuais e podem ser reconhecidos nos discursos daqueles que discutem esse tema e seus desdobramentos. Entre eles, “o mito da democracia racial [que] não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-Grande & Senzala*, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e *status científico*” (BERNARDINO, 2002, p. 251).

Um dos desdobramentos desse tema, as cotas raciais, também foi mencionado por alguns entrevistados. José conta que em uma aula “foi comentad[a] a questão das cotas do programa do governo, tudo isso aí que seria importante. Há divergência de opinião. Foi discutido isso [e] a professora se mostrou a favor disso”. Ele não explicitou seu posicionamento e eu respeitei. Na UFSM, as cotas raciais aparecem como um aspecto discutido em aula, por iniciativa de um professor, conforme relatos de Carla e Alberto.

Só um professor, que ele questiona bastante. Isso foi discutido. Alguns professores tomam partido a favor ou contra [as cotas] e questiona. Mas nada específico, que seja trabalhado nesse sentido. Foi mais um professor que toma [partido] e outra professora que tenta convencer a gente que isso é necessário mas não um trabalho voltado pra isso. (Carla)

Olha, a única coisa em termos de diversidade racial, a única coisa foi um comentário. Porque tem um dos professores só, que ele é bem politicamente envolvido. Aquele negócio de falar na sala de aula mas só posição pessoal, dele. (Alberto)

Joana, a única entrevistada cujo fenótipo⁶⁰ é diferente dos demais e se assume como negra, traz as cotas em seu discurso como uma “nota de passagem”. É só um exemplo de sua percepção sobre como a diversidade étnico-racial é tratada nos documentos oficiais:

Eu acho complicado a questão negra como um todo porque existe uma cultura, no caso, de segmentar as coisas. Agora eu vou trabalhar com o negro. Agora eu vou trabalhar com o branco. Agora eu vou trabalhar com o índio. Agora essa é a

⁶⁰ “Conjunto de características observáveis, aparentes, de um indivíduo, de um organismo, devidas a fatores hereditários (genótipo) e às modificações trazidas pelo meio ambiente.” DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=fen%F3tipo&stype=k&x=11&y=9>> Acesso em: 23 mar. 2009.

vaga do branco, essa é a vaga do negro, essa é a vaga do índio. Na minha opinião, a gente vai trabalhar igual e tem que dar uma base igual pra todo mundo e aí é mais complicado. (Joana)

Esperei que ela trouxesse o tema de volta durante a entrevista, mas, na continuação, outros assuntos foram surgindo e não retomamos esse. Nem todos os entrevistados falaram sobre cotas ou declararam seu posicionamento. Dois deles, no entanto, apontam essa possibilidade como problemática. Vinícius explicita: “essa questão de cotas e essa coisa de deixar martelando em cima disso. Faz horas. Sempre ressaltando o afro e acho que isso ainda vai deixar muita gente descontente assim. Vai gerar uma coisa mais conflituosa.” Maria, por sua vez, afirma:

Porque eu sou contra cota pra negro. Sou a favor de cotas pra quem é desprovido, pra quem é colégio municipal, estadual. Pra quem tem, sei lá, mostra contracheque do pai, da mãe, vai ter fraude mas de negro também vai ter fraude. Eu posso passar por parda e pegar uma vaga na universidade. Daí eu sou contra. Eu acho que pra pobre, sim. Pra negro, não. Negro pobre, sim. Branco pobre, sim. Agora negro rico vai ter só porque foi escravo há bilhões de anos atrás e sofreu um monte? Acho que os italianos também sofreram e não tão aí pedindo cota. (Maria)

Minha primeira reação foi de surpresa, pois, há poucos minutos, ela havia me dito que tinha um negro entre seus familiares. Lembrei, contudo, que não há consenso sobre as cotas, nem mesmo entre os negros. O que importava naquele momento era a sua declaração, que nos dava oportunidade para “expressar posições políticas e éticas, sobretudo no que se refere à manutenção ou transformação das desigualdades e discriminações raciais no nosso meio universitário” (CARVALHO, 2005, p. 237). Ela confirma isso ao contar sobre uma discussão ocorrida entre ela e uma aluna da UFRGS, ligada ao movimento negro:

era uma guria que... acho que ela tinha alguma coisa com o movimento negro, falando sobre as cotas na universidade, que eu sou completamente contra e, bah, a gente ficou discutindo horas e horas, e nenhuma convenceu a outra mas, enfim, mas uma coisa respeitosa. (Maria)

Outro desdobramento da diversidade racial é o racismo. Essa forma de preconceito presente na sociedade brasileira faz parte do cotidiano escolar. É nesse contexto que os professores de música atuam ou irão atuar. José conta que, na escola em que trabalha, existem “crianças que não querem sentar do lado [do colega] porque ele é negro. Eles não dizem por que, mas não querem. Não querem dar a mão” (José).

Nas entrevistas, outra possibilidade de ver o racismo foi negá-lo, dito explicitamente: “mas como eu não vejo preconceito, como o preconceito não bate na minha porta e eu convivo com pessoas de cor”. Para atenuar essa afirmação, o preconceito é transferido para um outro contexto: “se eu fosse pra São Paulo, Rio, sei lá, Bahia, outro estado completamente diferente, outra cultura, outra coisa, isso fosse gritante, mas aqui [no Rio Grande do Sul] eu não acho gritante” (Maria).

Contraditoriamente, a explicação da entrevistada para não haver racismo passa pelo acesso aos meios midiáticos, presentes em qualquer região do país: “Eu não acredito que hoje em dia, com a informação toda que a gente tem, com essa novela falando sobre racismo. Tá todo mundo sabendo que todo mundo é igual. Ainda mais brasileiro, que, mais misturado, impossível!” (Maria). O tema preconceito torna-se, então, “atual” porque

tá agora na mídia por causa da novela da [Rede] Globo⁶¹, que acabou há pouco, que tinha um alcoólatra, uma deficiente - uma com Down, uma guriuzinha que era racista e... tinha mais ...ah, e um cara com Aids. Então, a novela tratou sobre tudo isso. Então era discussão, era todo mundo falando sobre isso. (Maria)

O racismo entre os que integram as instituições em que estudam não foi percebido pelos entrevistados. Tânia comenta que, mesmo não tendo entrado nenhum negro no mesmo semestre que ela, os “dois, três alunos, no máximo, e nem todos numa [mesma] sala de aula”, identificados por ela como negros, eram “considerado[s] igua[is] a todo mundo”.

As desigualdades históricas, explícitas em sua afirmação, indicam para uma diferença de tratamento. Mesmo assim, ela se refere a uma igualdade que, em tese, tornaria os negros iguais aos “normais”, “caucasianos”, brancos,

⁶¹ *Páginas da Vida*, novela de Manoel Carlos, exibida durante os anos de 2006 e 2007.

termos usados por Maria para descrever seus colegas. Caberia, nesse contexto, refletir sobre essas questões a partir do pressuposto de “que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 458). Para isso, torna-se necessário considerar que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; [e] temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 458).

A ausência de negros na universidade foi unânime entre os alunos da UFRGS. Os entrevistados da UFPel, no entanto, percebiam uma presença maior de negros na universidade. Júlia não considera esse aspecto como um problema dentro do curso.

existem... negros, [...] existe, mas não tem [preconceito]... Não vejo que isso seja um problema, não sei. É indiferente. [...] Nós temos um professor também negro e os alunos que estudam aqui, nenhum entrou por cotas. (Júlia)

Tiane, além de considerar que há um equilíbrio no acesso de alunos negros na universidade, aponta as diferenças encontradas nas escolas particulares e públicas de sua cidade.

Olha, eu acho que pra dizer assim, meio a meio, eu acredito porque não consigo pen[sar]... acho que é um meio a meio, mais ou menos. Aqui eu acho que deve ser assim, os mais ou menos brancos [Risos] e os mais negros, os mais brancos. Acho que é mais ou menos meio a meio, talvez um pouquinho menos de meio. Mas não é uma coisa que seja tão preocupante como a gente vê nas escolas particulares, porque aí sim, tu conta nos dedos. (Tiane)

Eu te[nho]... são quatro turmas de segunda série. Cada uma mais ou menos em torno de vinte e cinco. Uma tem 23, outra tem 28, dá uns 102 alunos daí, contando todos. Eu não quero te mentir, mas eu acho que são três negros. É uma escola particular. Se tu me perguntar quantos têm aqui em baixo, onde eu faço estágio do ensino fundamental, eu não sei quantos brancos têm porque são poucos. É o contrário, porque Pelotas é a segunda cidade do Brasil em negros. Mas infelizmente é uma cidade muito racista, quer dizer, eu acho. É uma opinião pessoal. (Tiane)

Na UFSM, Luiz afirma que “já é mesclado assim, não tem assim bem definido. Todo mundo já é meio misturado então não tem muito diferente”, opinião que é corroborada por Alberto.

A gente é bastante diversificado, temos negros, temos amarelos. [Risos] Claro que aqui no Rio Grande do Sul uma grande maioria, eu acho, é de imigrantes, acaba predominando. Acho que na medida da proporção [há uma representação] E é muito respeito, muito respeito. Não tem nada, não existem alas... É muito de respeito, por parte do aluno, do professor. É muito tranquilo. É como se não houvesse nenhuma [diferença]... é o que eu sinto. [...] não, não temos nenhum [professor negro]. Por incrível que pareça, não temos nenhum. (Alberto),

Embora Alberto afirme que na UFSM haja uma representação étnica proporcional, Joana é a única aluna negra dentre os entrevistados nessa universidade e não há professores negros em seu quadro, segundo os licenciandos. E, se os negros são uma minoria na universidade, os indígenas não são nem cogitados. Ao perguntar sobre essa possibilidade, a maior parte das respostas foi negativa. Em um dos momentos, pergunto a Maria sobre a diversidade racial, ela cita os negros e depois fica pensativa. Pergunto, então, se há indígenas. Ela me responde: “índios? Não, estou vendo se tem algum japonês, chinês” (Maria).

Para José, talvez seja mais difícil identificar outras etnias além dos negros:

Indígena... eu não cons[igo]... é que tem muita mistura. Então tem gente que tem a mistura. O pessoal que vem da fronteira, por exemplo, eu não sei se ela não tem etnia misturada. [...] Eu me lembro de negro e poucos, poucos, pouquíssimos. [...] Professor, aí que não tem mesmo. Não me lembro de nenhum professor negro. Não tive nenhum. (José)

O espaço escolar, outra possibilidade que os alunos encontraram para discorrer sobre diversidade, é considerado como propício para perceber e trabalhar com as diferenças.

Agora concepção de diversidade... não sei se eu tô compreendendo certo mas a diversidade que eu vou enfrentar como professor na sociedade, então, eu posso encontrar uma

escola... eu trabalho já em escola particular, é uma realidade, diferente da escola pública e dentro da própria escola particular, eu vou encontrar também diversidade. Então eu vou encontrar alunos, já têm em minha escola, eu não sou professor, mas eu sei que têm alunos deficientes, portador de necessidades especiais. A escola teve que construir elevador, porque anda de cadeira de rodas. Tem aluno, eu não sei se é aluno surdo, aluno cego, tem alguns alunos assim. Não sei se é nesse sentido que é a diversidade. Eu tô só conseguindo pensar dessa realidade de alunos diferentes. Diversidade de escolas mesmo dentro das escolas particulares, a maneira de organização. [...] Bah, eu não organizei ainda na minha cabeça. Teria que pensar mais. Tem muito o que pensar... das pessoas deficientes, diversidade da realidade das escolas pública/particular, a diversidade adulto/infantil. E aqui a gente até tava comentando na aula hoje. Tem gente que nunca trabalhou com crianças em educação infantil, só com adulto. Então aproveita que agora é a hora que tem pra aprender. (José)

Francisco, no entanto, teve outra percepção, ao ser indagado sobre diversidade. Ele ressalta as adversidades decorrentes da não obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e, conseqüentemente, sua ausência na sala de aula.

Diversidade na escola? É, não sei se... eu acho que o que encontra mais lá é adversidade [Risos] do que diversidade porque música na escola, na sala de aula é uma coisa complicada. Porque, pra começar, os alunos não foram acostumados com a aula de música. Tu chega lá e eles perguntam: o que é que tá acontecendo? É o que eu senti agora, no último estágio mais ainda do que no primeiro. (Francisco)

Essa dificuldade apontada por Francisco, entretanto, não afetou a percepção de Veridiana e Maria sobre a inclusão dos diversos temas relacionados com diversidade nas disciplinas pedagógico-musicais:

Os temas que a gente pode [trabalhar], qualquer coisa pode virar um tema prum projeto. A gente tá passando isso agora. Então a coisa do preconceito, o aquecimento global... a diversidade, as possibilidades. Tudo tu pode aproveitar pra trabalhar em sala de aula, fazer música. Isso é difícil porque tu tem que pensar muito. E realmente a gente, às vezes, acha: ah, mas não tem temas. Tem. Às vezes, o aluno vem e: ai, meu gato morreu. Então já pode ser um tema. Tudo pode virar um tema, e eu acho que a diversidade tá nisso na faculdade. Ela nos dá... abre pro pensamento, de perceber, de captar as

coisas, de pensar. Tudo [ser] um treino, um exercício. De tu sempre buscar temas e exercitar. E temas diversos. (Veridiana)

Diversidade social, racial, seria a coisa de ser abordado em sala de aula, é isso? Como se abordaria, é isso, numa aula? Sim. A [professora] já pediu pra gente ver temas atuais pra montar uma aula em cima de um tema atual, podia ser preconceito racial, que poderia ser várias coisas que fosse atual, montar um repertório em cima disso pra fazer, não fazer uma aula só de música, mas sim uma aula pra também formar cidadãos. (Maria)

A educação para a cidadania, além de trabalhar com “temas atuais”, consideraria, também, o que Tânia e Pedro apontam como diversidade numa aula de música, os interesses de indivíduos que convivem em um mesmo espaço.

Diversidade, o que tem numa aula de música, diversidade de interesse? Principalmente de interesse. Diversidade até de desenvolvimento. Acho que na música é mais ou menos por aí. (Tânia)

E aí, pelo que eu entendo por diversidade, tem a ver também com os interesses dos alunos. Então tem interesses muito distintos, às vezes, num mesmo lugar. (Pedro)

No entanto, como adverte Valente (2003, p. 30), mesmo que a escola seja “um espaço de convivência entre crianças e adolescentes de diferentes origens, [...] isso não significa necessariamente que essas promovam o convívio democrático com a diferença”. E Tânia lembra do papel do professor como elemento importante para a promoção desse convívio:

Bom, eu acho que tem pequenas coisas que se tu for ver, na sala de aula, tem um pouco de preconceito. Vamos supor. Ah, bom, então vamos fazer grupos pra trabalhar. Aí fica também aquelas coisinhas das tribos que se juntam. Os negros que se juntam. Então acho que por essas pequenas coisas, sabe? Então eu vou formar grupos mas eu vou dar números pra cada um e aí o grupo vai se formar aleatoriamente. Eu acho que nessas pequenas coisas, tu pode ir e fazer uma integração entre eles, sabe? Tipo, primeira coisa que eu consigo pensar é nisso. Nas pequenas coisas porque, às vezes, o professor deixa passar, que não se dá conta, tipo: ah, não tenho nada a ver com isso. Eu acho que não. Tudo que tá ali dentro da sala de aula, na tua frente, tem tudo a ver contigo, sabe? Eu penso assim, é normal dentro de qualquer aula. É o mundo de hoje, não tem como ignorar. Eu acho que quanto mais matérias

estiverem dispostas a trabalhar, melhor. Senão tu vai criar um submundo dentro da escola. (Tânia)

É a formação desse professor para o “mundo de hoje”, que é apresentada, a seguir, a partir da percepção dos entrevistados sobre diversidade na estrutura curricular de seus cursos.

4.2 O tempo das instituições no tempo da ação e das pessoas

A formação superior de professores, sejam eles de música ou de outra disciplina, começa legalmente com a entrada em uma instituição de ensino superior, seja por vestibular ou outra forma de ingresso. Nesse momento, as informações acerca dos cursos ou a ausência delas, parecem não ter tanta importância, pois

o que se percebe muito é: as pessoas entram no curso com uma imagem, esperando fazer uma coisa, esperando aprender uma coisa, sabe, pra se profissionalizar, mas dentro do seu sonho, dentro do que esperavam (Alcindo).

Tais sonhos, parte integrante das individualidades dos alunos, são, também, elementos constitutivos do tempo da ação e das pessoas. Esse tempo sofre a interferência do tempo institucional à medida que a permanência na universidade se concretiza e a “realidade” se sobrepõe aos sonhos, nos diferentes caminhos da formação profissional. Partes dessa “realidade” foram apresentadas pelos entrevistados, ao falar como percebiam os diferentes aspectos da diversidade em seus cursos. Exponho, então, a seguir, esses sonhos traduzidos em expectativas e a avaliação da formação recebida, tendo como foco esses diferentes aspectos da diversidade.

4.2.1 Expectativas – “Mas eu imaginava que a coisa era diferente...”

O reconhecimento da interferência do tempo institucional em seus percursos acadêmicos apareceu na fala de alguns licenciandos, quando expuseram suas expectativas em relação ao curso. Em alguns casos, o

desconhecimento sobre o curso é apontado como o responsável pelo descompasso entre o esperado e o vivido.

Porque antes de eu entrar, ah, eu já toco um pouquinho e queria aprender pra ensinar, dar aulas e tal. Eu não tinha noção nenhuma de como é que era o curso. Aí comecei a fazer o curso e tal. Achei que tinha algumas coisas, que tinha muitas coisas que são válidas, mas algumas coisas deixam a desejar. Eu tinha dificuldade ainda agora, quase no fim do curso, vou sair daqui, sabe, ruim em algumas coisas. (Luiz)

Por exemplo, a gente tem que ter outro tipo de prática que vá auxiliar a gente na sala de aula. Claro que todos os alunos que ingressam no curso, todos eles têm uma experiência musical fora da universidade porque, até porque buscam a universidade justamente por causa disso. Já faz, já tem uma atividade e vem tentar ampliar. Mas muitos, eu vejo que muitos, na grande maioria, não têm a noção realmente do que é que a universidade coloca na mão deles. Então muitos se perdem no meio. Acabam parando pra pensar: será que é isso mesmo que eu quero, ser professor? Eu tô aqui pra, sei lá, veio pra cá, de repente, pra ser um melhor instrumentista mas... (Alberto)

Embora admita que os alunos não procuram as informações sobre o que a “universidade coloca na mão deles”, Alberto também questiona a responsabilidade da instituição em divulgar, de forma mais clara, o perfil de cada curso.

Só que tem, digamos, eu acho que isso também é uma coisa que a universidade não faz muito bem. Porque ela não dá clareza pro público em geral o que [é] que o curso faz, o que [é] que o curso possibilita. É o tipo da coisa assim, tipo: t’aqui, se tu quiser vir fazer, tu vem fazer e cobre o que ela te oferece e ponto final. Então eu acho que isso falta muito em relação à questão da atuação da universidade mais fora, dentro da comunidade. (Alberto)

Esses posicionamentos são também compartilhados por Alcindo que, além de relatar sua experiência, apresenta a feira de profissões como uma das possibilidades de ajudar nessa divulgação.

Realmente não foi nem 40% do que eu esperava porque também eu não corri atrás. [...] Não sei se é uma questão de diversidade isso, mas são coisas que mais chamam atenção aqui dentro e... se tivesse uma informação maior do curso antes de a gente entrar. Eu até compreendo. Eu nunca tive

uma coisa que eu acho muito bacana que é a feira das profissões. Todo curso tem *stand*. Então o pessoal passa e vem gente de todo o estado. E passa em cada *stand* e o pessoal explica o que é o curso e tal. Aí já é uma outra visão. (Alcindo)

No entanto, a maioria dos alunos não teve acesso a esse tipo de informação anterior à entrada no curso, e isso se traduz nas expectativas que explicitaram:

Eu esperava sair daqui músico, aprendendo a tocar pra poder chegar na frente da turma, sei lá, e mostrar. A gente também sabe tocar. E eu tô vendo que eu vou ter que sair do curso e fazer aula de música. (Luiz)

Espera-se, entretanto, daqueles que procuram uma licenciatura, o conhecimento a priori de que o curso se destina à formação de professores e não de instrumentistas, como nos lembra Alberto:

Porque o aluno chega aqui e: ó, eu sei que eu vou ser o educador musical. Têm muitos dos meus colegas que perguntam hoje: mas eu imaginava que a coisa era diferente. Só que na realidade... bom, só que, se é educação musi[cal], se é licenciatura em música, é sinal de que você vai ter que ensinar, como em qualquer licenciatura. (Alberto)

Esperar uma “coisa diferente” do curso, embora tenham conhecimento sobre a universidade antes de fazer o vestibular, foi apontado por Elvis:

Mas existe aquela coisa que os professores falam. O aluno vai fazer vestibular já sabendo que a universidade, o curso é assim, assim, assado. Claro que ninguém... todo mundo quer fazer música. Vem, e mesmo quem vem, se depara com essas coisas. (Elvis)

Outra forma de falar sobre esse tema foi pensar nos colegas mais jovens e estabelecer uma relação com as expectativas que tinham quando estavam com a mesma idade:

Eu tenho um pouco de medo porque a gente começa muito... [jovem] Os alunos que estão entrando agora, na licenciatura, sem ter uma base, dezessete, dezoito anos, na média. Então eu acho bem perigoso isso, porque, na verdade, eles não

sabem ainda o que eles querem. Eu lembrei de mim, quando eu fui cursar [o primeiro curso superior] (Carla)

Essas relações aconteciam não só pelos que fizeram outros cursos, mas também por aqueles que abandonaram a licenciatura em música e podiam fazer agora um paralelo entre suas experiências:

Eu posso entrar nesse contexto quando entrei pela primeira vez, lá em 94, que tu entra meio de pára-quedas, naquela ânsia de aprimorar teus conhecimentos, babababababá e acaba: Não, peraí um pouquinho. Era isso? Realmente cria uma fantasia que, na realidade, não é bem aquilo. (Alberto)

Foi interessante constatar, também, que a questão geracional foi lembrada só por entrevistados que se consideravam fora da faixa etária dos colegas, aqueles com mais idade, com experiências de abandono do curso ou permanência em outros cursos da universidade. Por isso, trazem esse dado em algumas respostas, em especial, quando avaliam o curso:

Na realidade, hoje eu posso... Hoje, eu tenho uma clareza bem melhor, em função de que hoje eu tô mais maduro. Muito mais. Naquela época eu tinha outras preocupações, então muita coisa passou despercebida no tempo que eu fiquei aqui. Eu sempre fui músico da noite, comecei a tocar com 18 anos. Então, naquela época, até que eu desisti, foi em 95, 96, naquela época, eu tinha uma preocupação muita com performance. Gostava muito de subir no palco, tocar e isso tomava muito tempo. Eu não tinha muito tempo pra me dedicar à universidade. Mas até o que eu fiz, até as disciplinas que eu fiz, em comparação com hoje, acredito que algumas coisas melhoraram.... eu acho que estaria sendo injusto se eu fosse comparar realmente. Eu posso te dar um patamar, é, hum, assim de uma clareza maior hoje, porque hoje eu tô mais vinculado. Eu já tô então, eu tô mais envolvido. Hoje eu teria muito mais condição de dizer realmente o que é que é mesmo. (Alberto)

Contrariamente ao que foi pensado pelos mais “velhos”, Júlia, que prestou vestibular aos 17 anos, demonstrou clareza e maturidade em seu discurso no que diz respeito aos seus objetivos e à visão que tem da instituição onde estuda.

A questão de ser professora eu sempre tive clara. É sempre a minha paixão. Ao contrário de muitos que entram pensando em

estudar o instrumento, eu sempre gostei de ensinar mesmo. Eu esperava que fosse um pouco mais difícil do que é. Eu queria que fosse um pouco mais puxado... Em relação à organização, também me decepcionei um pouco quanto a isso... ahm..., mas eu realmente vi que é um problema de instituição federal. Não é nada pessoal, de professores, [mas de] coisas que vêm de cima [Risos] (Júlia)

Características semelhantes foram também apresentadas por Joana, uma jovem de 22 anos, ao falar sobre a relação estabelecida entre suas expectativas e o que a universidade havia lhe proporcionado.

A minha expectativa era aprender mais de música e aprender a como ensinar música. Eu acho que o curso, ele atendeu às minhas expectativas mas não como eu imaginava porque eu realmente aprendi a dar aula, eu desenvolvi muitas coisas de conhecimento pedagógico mesmo e de conhecimento musical, que eu não tinha antes, mas não da maneira que eu esperava. Até eu não teria me descoberto tanto se ele tivesse seguido da maneira que eu esperava. É óbvio que tem os defeitos dele porque todo curso tem mas, no meu caso específico, ele supriu as necessidades. (Joana)

A diversidade de expectativas explicitadas pelos alunos interferia diretamente na avaliação de seus cursos, como apresentado a seguir.

4.2.2 “Que diversidade? Pro que é que nós fomos preparados?”

A tríade – currículo, disciplinas e professores – apareceu em vários momentos como a representação do núcleo institucional da formação. Quando solicitados a avaliar o curso, esses três aspectos eram lembrados sob diferentes enfoques. Um deles foi o tempo despendido na realização do curso por causa da reforma curricular. Para Tânia, a reforma alterou aquela ordem temporal que estava estabelecida no momento da entrada no curso.

Ah, o maior problema é a questão ao tempo. Que afinal teve... mas as cadeiras que colocaram pra gente, eu achei ótimas. Eu gostaria de fazer todas as cadeiras novas que surgiram, mas eu acho que poderia ter uma opção, sabe? Porque assim como tem gente que já tava há muito mais tempo na faculdade, que quem achou que ia se formar em tal ano, já não vai mais se formar. Assim como tem gente que tá disposto a aproveitar e

fazer mais tempo, tem gente que não era esse o objetivo.
(Tânia)

Provavelmente, o tempo estendido para alguns alunos, como Tânia aponta, deve ter se dado por opção de seus colegas, pois as reformas curriculares garantem aos que entraram nos perfis antigos, a sua permanência. No entanto, esse aspecto foi comentado por alunos das três instituições.

Nós passamos por uma mudança de currículo também. Logo que entramos o curso era de cinco anos e agora, pro final, mudou pra quatro, então nós tivemos que fazer uma série de disciplinas no último ano, a mais. Mas eu acho que não teve grandes problemas. A gente conseguiu contornar bem a situação. (Júlia)

Muitos de meus colegas até reclamaram, que tinham sido de certa forma, prejudicados pelo currículo novo. Tiveram que cursar mais um ano pra compensar disciplinas que foram adequadas ao novo currículo, que não tinha ou algo do gênero.
(Alberto)

O tempo requerido pela universidade para a integralização do currículo, com ou sem reformulação curricular, é lembrado por Joana como um problema, quando associado com as outras atividades cotidianas. Para a licencianda,

Às vezes, pesa muito a questão do tempo, pra gente. Muita gente fica [... com] uma carga horária muito pesada, às vezes, mas não é só pelo currículo. É porque a gente faz coisa aqui, faz coisa fora, aí junta as duas coisas, mas isso é uma coisa comum, também. (Joana)

Mesmo apontando esse problema, muitos alunos foram enfáticos ao afirmar que “o currículo, agora com essa mudança, ficou muito melhor.” (Maria) Dentre os aspectos considerados positivos, estão as “cadeiras novas, [...], novidades de pesquisa, [...] que a gente estuda com os professores” (José).

Em contrapartida, esses mesmos aspectos, disciplinas e professores, por fazerem parte desse tempo inexorável da instituição, foram lembrados por alguns alunos ao mencionarem suas dificuldades. Em muitos casos, isso ocorria porque a estrutura do curso é ainda pensada a partir da dicotomia música e educação:

Geralmente quando eu penso no curso, na estrutura dele, eu penso que se divide entre as cadeiras que são específicas da música e as cadeiras da educação. (Tânia)

É nesse contexto que as disciplinas são apresentadas e avaliadas, no discurso dos alunos. A ênfase nas disciplinas de música aparece de diversas formas, entre elas, no acréscimo da carga horária destinada a essas disciplinas.

E uma coisa mais técnica seria a teoria e percepção que a gente tem só dois anos. Eu acho que pr'um professor deveria ser os 4 anos, a gente acaba se formando e já esqueceu o que é que são os ditados rítmicos, melódicos porque acaba não mantendo, porque daí nunca mais faz. Acho que pro professor é sempre bom [es]tar bem seguro com isso. Por mais que venha a não usar isso dentro da sala de aula regular. Tu não vai usar a teoria em si, não vai solfejar, mas eu acho que é uma coisa importante. (Maria)

A avaliação desse bloco de disciplinas, no entanto, apresentou diversos encaminhamentos. A “aplicação” mais imediata foi o critério utilizado por Tânia:

As da música, as de princípio, tipo TP [Teoria e Percepção], essas do começo do curso, eu acho que vão ser super proveitosas, já estou usando esse conhecimento pra dar aula e tal. (Tânia)

Se algumas disciplinas foram percebidas como indispensáveis, outras tiveram sua inclusão no currículo questionadas, por não atenderem ao critério acima citado.

Mas o pessoal da licenciatura tem que fazer junto com o resto [alunos do bacharelado] umas cadeiras, tipo música atonal, de não sei o quê... umas coisas que, às vezes, tu pára e pergunta: o que é que eu tô fazendo aqui? (Tânia)

A justificativa para a seleção dessas disciplinas é explicada por Alcindo e passa pelo projeto pedagógico de cada curso. Em sua opinião, o aluno encontra uma proposta de curso fechada e deve se amoldar a ela.

Eu acho que, pela universidade, é a proposta do curso de não ter mais isso [algumas disciplinas]. Assim como, particularmente, eu sinto falta de muita coisa aqui dentro e acho que muita coisa, pra mim, não serve de absolutamente nada. Não vai servir em nada pra mim. Só que é a proposta do curso. Eu acho que é o ensino que a gente tem ainda. A gente que vai se adequar ao ensino e não o ensino às necessidades que a gente tem. (Alcindo)

Ao aceitar essa postura do curso como única, os alunos procuram meios para contornar essa situação, mesmo que isso se traduza em desmotivação:

Puxa, saber que tem que [es]tar fazendo uma coisa que realmente não vai te [ajudar] em nada e que, têm certas matérias, por mais que a gente tente, cabe muito do aluno procurar tirar o máximo daquilo ali. Você estuda pra prova, pra passar na disciplina, mas, de resto, tenta aprender o que vai ser útil pra gente mas mesmo assim, têm algumas que são realmente muito fechadas [...] e isso acaba desmotivando um pouco a vivência do músico. A gente sai daqui assim, tira todo tesão que a gente tinha quando a gente entrou. (Alcindo)

Outras vezes, o desabafo ocorria com reclamações entre os colegas:

E nós, da minha turma e da turma anterior, tivemos que nos adaptar porque houve uma diminuição das práticas de instrumento e um aumento das disciplinas didáticas [...] Então o pessoal começou meio, sei lá, a reclamar um pouco. (Francisco)

A dicotomia entre as disciplinas do campo da música e as pedagógicas ficou sempre muito evidente e, para alguns entrevistados, só as últimas eram as “cadeiras da licenciatura”.

Mas... as cadeiras da licenciatura mesmo, não tenho o que dizer. Acho excelentes e aproveitei todas e sigo aproveitando. No começo do curso, a gente fica meio bagunçado porque cada professor tem uma visão. (Tânia)

A oferta dessas disciplinas em outro departamento ou centro da universidade foi considerada como uma das falhas do curso, na UFPel.

Eu acho que o curso, ele tem algumas falhas por essas disciplinas, [...] porque a gente tem disciplinas pedagógicas num outro lugar que não dentro do nosso curso. Então, pra nós, da música, especificamente, fica meio que desvinculado

essas disciplinas pedagógicas em relação à pedagogia que a gente tem que ter pra dar música. (Tiane)

Pedro complementa e sinaliza para as disciplinas que atendem a diferentes cursos em uma mesma turma:

As coisas aqui acontecem na parte pedagógica, são bem separadas. Principalmente, fisicamente. Seria só na educação mesmo, com sociologia, psicologia. Porque sendo de departamentos, institutos diferentes, aí a gente, por exemplo, vai ter fundamentos psicológicos da educação que é lá em outro instituto e são pessoas de diversos cursos fazendo a mesma disciplina. Não é tratada nenhuma coisa a ver ou com a música ou com a física ou com outra disciplina. Não. Aí a gente depois não fala sobre o que foi feito lá. Então são conhecimentos bem separados. O aluno é que tem que juntar tudo. (Pedro)

“Conhecimentos bem separados” ou como diz José, disciplinas “não tão conectadas”, não resultam só da locação em prédios diferentes.

É, eu acho que tem ... ainda eu acho que tem muitas coisas, muitas disciplinas que não tão conectadas ainda. Elas são ainda cartesianas, fragmentadas. Ainda eu percebo assim e eu não consigo fazer, às vezes, a... [relação]. Fica muito pro aluno que tem que fazer, por nossa própria vontade, porque é apresentado, às vezes, na sala de aula tecnicamente aquilo ali. Têm professores que conseguem fazer mais relação mas eu acho que ainda é incipiente isso, acho que é ainda muito começo. (José)

Professores do mesmo departamento, responsáveis por disciplinas comuns, parecem trabalhar sem saber conteúdos e metodologias utilizados por seus colegas. Isso, porém, pode ser resultado da diversidade de formação existente entre os próprios professores.

Porque a gente passa por disciplinas, a gente troca os professores, e meio que fica... [defasado em relação ao conteúdo] sempre deixa um pro outro trabalhar ou se passou muito por cima e em função disso... mas nós sempre conversamos a respeito de tudo com o professor e até mesmo com os colegas. (Júlia)

A interação mínima exigida entre os docentes do curso, nem sempre é conseguida e isso resulta, algumas vezes, na sobreposição de conteúdos em disciplinas diferentes.

Nota-se que os professores, entre si, não conversam, mas eu acho que é uma falta de entrosamento entre os professores lá no curso com essa questão de... é, no planejamento, que eu acho que a gente acaba repetindo. Tem várias cadeiras que a gente tá trabalhando a mesma coisa e eu acho que isso é pelos professores não conversarem. (Carla)

Essa observação de Carla, referente a alguns professores, foi também considerada por Júlia:

É difícil. Eu vejo que..., não que não tenha interesse individual, sabe. Mas é que depende muito do... [coletivo], justamente dessa interação do coletivo. O professor até tem a intenção. “Ai, que bom se...” e tem o discurso que seria bom se... [houvesse a interação...] Tanto é que, às vezes, a gente tem que dizer: professor, esse assunto a gente já viu com um outro professor. Mas são poucos os que pensam e questionam assim: o que [é] que... os outros professores de outras disciplinas estão trabalhando? (Júlia)

A relação entre a formação de professores formadores e sua atuação em sala de aula foi uma questão trazida por Carla e Júlia, alunas de universidades diferentes. Para elas, ter bacharéis que não se identificavam com o curso de licenciatura, entre os formadores, acarretava alguns problemas. Entre eles, o fato de ter “professores que desmoralizam assim a parte da licenciatura” (Carla). Além disso, havia, segundo Júlia, uma oscilação constante na metodologia desses professores, pois, ao mesmo tempo em que tratavam os licenciandos como alunos de bacharelado, consideravam que os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula não precisavam ter profundidade. Isso sugere que a diversidade dos professores formadores, responsável pela não uniformidade institucional, em alguns momentos, inquieta os licenciandos que têm uma posição mais definida sobre os cursos de formação de professores.

Eu acho que seria bem aquela questão que eu te disse, que foi o que me decepcionou um pouco, pelo seguinte: ahn, o discurso até é [direcionado aos licenciandos] No discurso deles é colocado que nós vamos ser professores, mas eu não vejo

muito uma preocupação de como eu vou formar o meu aluno pra ele passar o conteúdo. É passado da mesma maneira como se fosse um bacharel. Só que ao mesmo tempo perde-se muito o nível. É como se fosse uma desculpa. Não sei se tu me entende? Como se fosse uma desculpa pra facilitar. Já que isso nunca vai ser dado numa escola, então não precisa a gente aprofundar tanto. Ao mesmo tempo em que eu não me preocupar com a pedagogia, a didática, de como passar. Isso foi o que mais me inquietou. (Júlia)

Ao ser indagada se eles tinham aulas conjuntas com os alunos de bacharelado, Júlia explica: “nós tínhamos no início do curso, funcionava teoria musical, funcionava teoria 1, 2, 3 e 4, aí depois houve realmente separação total.” Na UFPel, há essa particularidade, como explica Pedro: “em outros lugares, tem um trato diferente entre licenciatura e bacharelado, como eu vi lá em Santa Maria, quando eu tava fazendo [disciplinas lá]. Aqui é diferente, porque a licenciatura é aqui [Instituto de Artes e Design] e o bacharelado é lá [Conservatório de Música], e não querem juntar”. Nas outras duas instituições, os dois cursos fazem parte do mesmo departamento. Carla avalia, de forma positiva, essa interseção entre os dois cursos na UFSM:

A gente tem muita cadeira com o bacharelado. Acho necessária essa fundamentação. Muito importante ter história. Pra gente poder desenvolver um trabalho depois, a gente precisa ter essa fundamentação mais teórica. (Carla)

Francisco vivenciou essa aproximação entre licenciatura e bacharelado de forma diferenciada. Como ex-aluno de bacharelado, ele afirma não ver uma diferenciação muito grande entre os dois cursos:

Isso eu acho que, aí vai contra um pouco essa diversidade que faz parte [dos cursos]. E que nos dias de hoje, a formação de conservatório, pra escola, acho que não pega. Eu acho que a faculdade ainda é muito... não sei se porque eu era de outro curso que vinha com uma carga mais pesada. Eu não vejo muita diferença entre a licenciatura ali e o bacharelado também. É só as práticas. E ainda foram tiradas o que tinha. Aí, fora isso, e o professor de violão que era outro, pra mim, não mudou nada. Continua sendo o mesmo curso só com mais cadeiras, didáticas no caso. Daí, isso... um monte de disciplinas que acrescentou de práticas educativas, iniciação musical. No caso do bacharelado, eu ficaria lá tocando o instrumento, só, porque o professor ia me cobrar isso. E eu acho que mudou

nesse sentido de preparar mais pra dar educação musical.
(Francisco)

Alberto, por sua vez, argumenta que a dificuldade maior está no atrelamento da licenciatura ao bacharelado, cursos com metas completamente distintas.

Muitas disciplinas são, como é que se diz, são em conjunto com o bacharelado. Então, por exemplo, quando você aprende a harmonizar, você tá aprendendo a harmonizar junto com o bacharelado, quando você aprende história da música, você tá aprendendo história da música junto com o bacharelado. Só que o bacharelado tem um objetivo, que é um músico de concerto. O músico que vai fazer uma graduação, que vai entrar pra uma universidade pra dar aula, ele tem um foco bem preciso dentro do que a universidade fornece pra ele. Então, mas a licenciatura ela parece que ela fica meio atrelada ao bacharelado, com relação às coisas teóricas, só que ela tem uma realidade prática completamente diferente. (Alberto)

Esse posicionamento é compartilhado por Alcindo, “porque, não sei, a impressão que eu tenho é que a licenciatura tá meio na sombra do bacharelado”. Ao continuar a sua reflexão, Alberto acrescenta:

Essa questão do vínculo do bacharelado com a licenciatura nos prende muito porque, ao mesmo tempo em que a gente tem disciplina, o professor tem que suprir as necessidades do bacharelado, tem que suprir as necessidades da licenciatura. E como esses alunos se juntam numa mesma turma, isso se torna um pouco complicado. Então acredito que, eu parto do princípio, às vezes, que eu acho mais importante, embora sejam cursos afins que tratam do mesmo tema, porém o foco, completamente diferentes, eu acho que exige professores diferentes, pra licenciatura. (Alberto)

No entanto, só os professores das disciplinas pedagógicas ou “os professores da licenciatura”, são específicos no curso. Ao avaliá-los, o posicionamento dos entrevistados seguiu o caminho inverso.

Os professores da licenciatura, todos são muito bons. Tem uma exceção, mas na [maioria] ... 99% dos professores são ótimos...ah...sempre têm uma resposta pra nossas perguntas, que são muitas. (Maria)

Eles são, inclusive, apontados como “o ponto positivo” do curso:

Tu me perguntasse assim: qual é o ponto positivo? É esse, eu acho. Os professores realmente estão empenhados em mostrar pros alunos quando entram que esse é um curso de formação de professor de música. Apesar dos alunos não entenderem isso, mas eu acho que esse é um dos maiores comprometimentos dos professores daqui do nosso curso. (Tiane)

A avaliação é feita, também, comparando os dois grupos, tanto entre alunos da UFRGS, quanto da UFSM.

Desse grupo que eu chamo de professores da licenciatura, sim. Eles colocam situações reais. Inclusive trabalham em cima de situações que a gente passa mas no outro grupo de cadeiras é como se fosse tudo um bolo. (Tânia)

Tânia explica seu comentário, dando, como exemplo, algumas situações de sala de aula, onde o professor “dessas [disciplinas] mais avançadas”, troca informações com “o pessoal da composição [...]”. E nós [alunos da licenciatura], parece que não é muito pra nós, aquilo ali”.

Considerar as diferenças entre os alunos não é unanimidade e não está diretamente ligado ao preparo intelectual dos professores. Joana levanta essa questão, ao analisar seus professores, a partir da disposição destes em “ouvir” o aluno, ou seja, reconhecer seus percursos diferenciados.

Os professores, em geral, são excelentes, têm grandes conhecimentos. Todos nós, alunos, reconhecemos isso, nós não questionamos isso, mas o que acontece é que alguns professores te ouvem. Alguns professores consideram, por exemplo, que alguns alunos nunca tiveram um conhecimento formal de música, nunca tiveram uma aula formal de música. Aprenderam, dois meses antes, partitura, pra poder entrar na universidade e fazer uma faculdade de música e estudar música de uma maneira mais formal, mas nunca tiveram isso. E alguns professores desconsideram e tratam como se você tivesse que ter uma educação como a que ele teve, uma coisa meio conservató[rio], meio não, uma coisa bem mais conservatório, bem mais rígida. Quer dizer, você vai chegar tendo decorado os mesmos livros que ele decorou e fazendo as mesmas coisas que ele fez. Então, a gente vê bem a diferença do pedagógico, do lado mais pedagógico-musical, e do lado mais músico, porque existe essa tradição ainda de quem se forma instrumentista e de quem se forma um

professor, doutor em teoria, etc. e tal, ou qualquer outra disciplina teórico-musical. (Joana)

Joana lembra, ainda, que a postura dos professores formadores é responsável por uma parte da formação dos licenciandos, mesmo quando ele se distancia do modelo idealizado pelos alunos.

Na minha opinião, o que acontece é que a gente ouve muito que tem que fazer música em sala de aula e, às vezes, a gente não tem tempo de fazer ou não tem onde fazer música pra poder desenvolver, pra poder aplicar em sala de aula. Além disso, tem que trabalhar os valores. O que a gente aprende muito é com exemplo e contraexemplo. Tem um professor tradicional que te trata na ponta do sapato e tu pensa: eu não vou fazer isso com os meus alunos. E tem o professor compreensivo ou o professor compreensivo que é rígido, que é uma autoridade mas não é autoritário e que tu aprende: é assim que eu tenho que ser. (Joana)

O exemplo do professor, principalmente os de instrumento, cuja relação professor-aluno é mais acentuada, foi mencionado por Veridiana quando contava as dificuldades encontradas por ela ao entrar no curso de licenciatura, por considerar corretos os procedimentos utilizados por seus professores.

Certamente os professores que eu tive não faziam, então, já corretamente, digamos. Como seria o ideal, e no fim a gente leva isso como certo e não se abre, não vai atrás de outras coisas. E na faculdade, então, abriu esse lado... tá sendo difícil. (Veridiana)

O bom exemplo, representado por um ou mais professores, foi vivenciado na universidade. “Como em todos os lugares, existem os bons e os maus profissionais”, exemplificado aqui por Joaquim:

Eu tive excelente professores. Eu dou sempre o exemplo de uma professora que eu tive agora, há pouco tempo, [...], uma concertista fantástica e eu cheguei ali pra ter as primeiras noções de piano. Já sabia música, mas não piano e ela foi absolutamente generosa, observar qual era minha realidade, permitindo que eu tocasse música de minha autoria e música de Beatles e cumprisse com o programa que ela tinha também estabelecido mas que eu pudesse fazer os links necessários com a minha formação. Então, pra mim, foram três semestres de um aprendizado maravilhoso porque houve nela um jogo de cintura pra proporcionar isso. (Joaquim)

Além disso, Joaquim lembra que “as professoras da faculdade”, alusão à predominância de mulheres atuando nas disciplinas ligadas à educação musical, cumprem com o papel requerido aos docentes do curso de licenciatura. Ao discorrer sobre a função do professor de música no ensino básico, Joaquim reforça a postura de “suas professoras”:

É, a função do professor de música, eu acho que, imagino que de todo professor, mas eu vou falar do professor de música, é de educador, não só musical. Tem muitos exemplos em que a gente precisa é... dar carinho, dar afeto, é compreender o que é que se passa com o aluno. Ensinar a ele que ele precisa respeitar o colega, que ele precisa esperar pra falar, então, quer dizer, a gente acaba tendo que dar educação como ser humano. Aí entram essas outras questões sociais, de respeito ao próximo. Tudo faz parte, acho, da função do educador, musical ou não. Eu acho que isso, sim, é contemplado na faculdade. Eu acho que as professoras da faculdade se preocupam muito com essas questões extramusicais que permeiam a nossa profissão. É, eu, às vezes, até me pergunto se não se dá atenção demais pra isso, sabe, porque a gente acaba tendo que abarcar tantas outras funções que, às vezes, até a música fica um pouco de lado. Não sei se de lado porque acaba sendo tudo uma coisa só mas é que se a gente fica dando muita atenção pra todos esses outros aspectos, às vezes, se fala pouco sobre música, se faz pouca música, entende? Mas, com certeza, não tem como ignorar isso. Eu acho que, naturalmente, essas questões todas, sociais e de convivência, é... fazem parte da aula naturalmente, permeiam nas letras das músicas ou no convívio com os colegas. Então acho que sim. É contemplado na faculdade, as professoras fazem a gente ver que elas se esforçam pra que a gente observe que existe mais do que simplesmente a música. (Joaquim)

Ao pensar nos demais professores, ele chama a atenção para aqueles que não conseguem se descolar de um formato mais assimétrico de aula, de pouco diálogo.

Acaba que cada aula é um pouco, deve ser um pouco uma aventura que a gente não sabe onde vai dar no final. Eu acho que os professores, eles chegam com uma aula um pouco formatada demais e aí se desesperam se, por acaso, tá começando a sair fora desse planejamento. E aí vira o conflito. Essa noção de que é uma aventura, que nós nos vamos lançar em alto mar e podem acontecer coisas. Por isso é necessário que o professor também estabeleça uma relação de confiança com os alunos, de que nós estamos aqui pra trabalhar juntos. Eu sei um pouco, vocês também têm coisas pra me ensinar.

Entende? E alguns professores têm dificuldade de sair do patamar de que eu estou aqui para ensinar, vocês para aprender. Então se lançam em alto mar mas cheios de bóias...[Risos]... ou jogam os alunos em alto mar mas não se jogam, entendeu?...[Risos] (Joaquim)

Com essas metáforas, Joaquim sinaliza para a postura do professor em sala de aula, especificamente os professores ligados aos cursos de licenciatura. Ele indica que o professor precisa “observar que cada um tem o seu jeito de receber as informações, de passar isso pra música” (Joaquim). Mas o inverso também foi lembrado. As diferenças entre os professores e o respeito às suas limitações perpassaram algumas entrevistas. Maria lembra que os alunos devem trazer novas informações para a sala de aula e preencher algumas lacunas percebidas nos professores:

Acho que o curso prepara a gente de certa maneira, mas se a gente não buscar isso, não vier com ideia e também não atualizar os professores porque, às vezes, os professores tãõ em pesquisa com foco em outra área, em outra parte, fazendo outras coisas e, às vezes, não vê. “Ah, péra aí, mas agora tem uma lei que tu tem que fazer isso, agora vai ter aula de música em todos os anos, em creches e não sei o quê”. E daí a gente chega e fala: não, mas eu ouvi falar daquilo, eu ouvi falar daquele outro e isso faz com que a experiência do professor possa nos [auxiliar]. Ele sempre acaba dando uma aula sobre qualquer assunto, eu acho. Pelo menos, os professores do IA [Instituto de Artes]. (Maria)

Além dos alunos da UFRGS, as diversas atividades de pesquisa dos professores formadores também foram mencionadas pelos alunos da UFSM, pois as “professoras da licenciatura” destas duas instituições integram programas de pós-graduação em suas universidades. Joana é uma das entrevistadas que apresentam esse aspecto da vida profissional de seus professores: “a questão é que muitas pessoas não entendem que também os professores não têm todo o tempo, principalmente os que trabalham com pesquisa também”.

Outra faceta da formação é, então, lembrada, a produção de conhecimentos. Veridiana indica, como uma das prerrogativas da formação do professor de música, “ele ter acesso a todo tipo de conhecimento”. No entanto, o conhecimento socializado nos cursos foi relacionado, na maioria das

entrevistas, com o conteúdo das disciplinas ou o repertório utilizado por elas. Além disso, Joaquim lembra que, quando a universidade prioriza, nos recitais, um repertório que inclui somente a chamada música clássica ocidental, estaria “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”. E ele pergunta: “Que tipo de professores estão formando com essa exigência?”

A prioridade dada a esse repertório, algumas vezes, torna-se o motivo para que os alunos desistam do curso. Joaquim 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”. É nessa “relação entre as pessoas e música [que] está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores” (SOUZA, 2004, p. 9), embora alguns a ignorem.

Essa situação também foi vivenciada por ele quando ainda era aluno do bacharelado. Ele 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”. 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”.

Esse preconceito, aprendido por futuros professores antes de chegarem à universidade, parece ser, de alguma forma, ratificado, quando nela ingressam, pois se “aprende tudo em cima daquelas músicas, daquela música chamada música clássica” (Tânia). E, ao utilizar esse repertório, estabilizado nas universidades, os cursos de música “incorre[m] no risco de descuidar das práticas e saberes cotidianos da maioria de nossos alunos e alunas – seja por considerá-los ilegítimos, seja pelo silenciar que faz em relação a eles” (LUEDY, 2006, p. 106).

A naturalização dessa postura presente no currículo em ação aparece nas respostas dos entrevistados. Tânia, ao mesmo tempo em que aponta como um “problema” a hegemonia da música “clássica”, a justifica:

Se tu for ver estruturalmente, a música clássica ela é mais elaborada e tal. Eu acho que a gente ali, tirando da música clássica, tu consegue entender as outras. Agora eu acho que se na academia ensinassem sobre pagode, tipo forma e análise de pagode, e te colocassem uma música clássica, tu não ia conseguir fazer relação, mas partindo da clássica, que é a mais complicadinha, digamos, nesse sentido, tu pega um pagode e consegue entender ABA. Mais ou menos por aí, eu penso. (Tânia)

Seu posicionamento assemelha-se ao que Drummond (2005, p. 1-2) aponta ao analisar as diferentes atitudes em relação à educação multicultural. Para o autor, em alguns casos, os materiais multiculturais, quando incluídos nos currículos de música, são discutidos de uma perspectiva inteiramente europeia⁶².

Por outro lado, alguns entrevistados fazem observações 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, o discurso deles reforça a monocultura do saber: “a nossa disciplina, ela vai tratar da música ocidental, com a visão eurocêntrica”.

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”

⁶² “Still others include multicultural materials in the music curriculum but discuss them from an entirely European perspective.” (DRUMMOND, 2005, p. 1-2).

(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 “têm muito o que escolher” [...] pois “eles têm mais ou menos o programa deles e tem que ser seguido” (Maria). Essa crítica de Maria ao conjunto de peças que integram o cânone reconhecido em cada um dos instrumentos estudados nos cursos de música, pode ser entendida, também, por um movimento que já existe em várias escolas e é apontado por Travassos (1999):

Se os clássicos continuam ocupando posição central e recebendo a reverência que a cultura musical do ocidente exige, as escolas assistem ao fortalecimento de setores dedicados a deuses menores, concorrentes, ou ao crescimento da atitude profana que questiona a existência mesma de cânones. (TRAVASSOS, 1999, p. 120).

Essa preocupação maior com o repertório do que com os alunos é salientada por Júlia. Ela afirma que as informações pessoais solicitadas por alguns professores, no início do semestre,

É mais interação no momento que a gente entra, perguntar quais foram as experiências. Mas eu não vejo que leve realmente muito em consideração. Tanto é que, por exemplo, agora pegando o instrumento, pegando como um exemplo. Entramos e cada um tem uma história de vida. Cada um tem [a sua história], e eu vejo que colegas que fazem o mesmo instrumento que eu, no intervalo, por exemplo, de dois semestres, estão no mesmo repertório que eu. Então significa que, embora tenhamos histórias de vida diferentes, [o repertório, as músicas] são sempre as mesmas. (Júlia)

Isso é apontado também por Elvis ao descrever o descaso dos professores com as experiências anteriores dos alunos:

Eu, por exemplo, fui mesmo músico da noite. Então, na licenciatura plena [há] muito músico, muitos alunos são [músicos] da noite. [...] muitas experiências, principalmente na prática musical, dentro do curso.[...]. Por exemplo, eu tive uma experiência como músico da noite, um outro tem outra

experiência, então ali as coisas se unem, mas isso tá sempre na gente, sempre, sempre, sempre. Têm colegas que também tiveram um ensino tradicional. Então, numa prática, as mesmas coisas se revivem. Por isso ou por isso [...] olha, nessas disciplinas, por exemplo, percepção, é que eu senti que o que eu era como músico não valia nada. Desde aquela coisa de música erudita e música popular. Toda minha vivência foi de música popular. Então, já começava por ali [...] Que tinha uma diferença que foi mais pro bacharelado. Essa parte, tu nota assim, na dá tanta importância. O professor nem queria saber. Bah, pra mim, no solfejo, por exemplo. Eu me considero um bom solfejadador mas, por tudo que eu ouvi, por tudo que eu desenvolvi com minhas experiências anteriores. O próprio digitar, tudo que eu acho que eu fui bem na percepção, devido a minha experiência anterior. (Elvis)

Tal situação chegou a alterar o processo de aprendizagem de Alcindo, que confessa sua resistência à chamada música erudita:

Tudo que a gente aprende de música é junto com o bacharelado. Então não consigo fazer, é totalmente erudito. Não tem nada voltado pro popular, e eu sinto assim, quase que um menosprezo pela música popular e não me sinto nada bem. O próprio Chico Buarque, um João Bosco, esse pessoal, não tá nem aí e eu acho isso pobre. Tão pobre quanto é se fechar só dentro do erudito. Também não me abro muito pro erudito [risos] mas eu procuro ouvir. Procuro ouvir bastante. Pelo menos para descobrir se eu não gosto, ou se não me chama muita atenção ou por que é que não me chama atenção. Um mínimo, mas é de cunho erudito, esse curso, no geral. E eu acho que faltam essas coisas, essa diversidade. (Alcindo)

Essa resistência talvez possa ser explicada porque esse repertório frequentemente é associado ao curso de bacharelado. Dessa forma, ele passa a ser visto como oposição natural ao repertório da licenciatura. Para essa modalidade de ensino, só algumas das chamadas “manifestações” culturais e o repertório “popular” é que seriam mais adequados:

A gente vai sair, com certeza vai trabalhar música popular, até pela questão da mídia e tal. A gente tem que começar por algum lugar, pra fazer sentido pra eles e, isso, a gente não tem aqui dentro. (Alcindo)

Mesmo aqueles que tiveram em sua formação a denominada música erudita e não a descartam totalmente, também concordam com esse

posicionamento em relação ao repertório que deve ser trabalhado em sala de aula, nas escolas da educação básica.

Eu te respondo isso, não só pensando em como a gente vive hoje, mas na minha própria formação, que foi só dessa música [erudita]. Eu acho que totalmente não, sabe? Pra mim a última coisa que fosse pensar no que os alunos querem é muito difícil que eles digam: quero música clássica. Eles gostam é do que tá [na mídia], do que eles [es]tão ouvindo. Eu penso sempre trabalhar assim mais com o que eles trazem. Claro que eu vou levar coisas pra eles mas a última coisa que eu levaria pr'uma escola ia ser Beethoven. É o que eu te digo, não que não seja certo, até pela minha formação, que eu toco isso e eu já não aguento mais isso e as referências que eu tive é que isso não é legal. Pelo menos do jeito como se trabalha, eu acho que não. Mil coisas eu trabalharia antes disso. Eu vejo isso muito mais como história da música do que como instrumento pra tá vivenciando a música. Não que não possa. Pode, mas eu dou crédito à música clássica o mesmo valor que eu dou a qualquer outra. (Tânia)

A resistência ao erudito explicitada por Alcindo é compartilhada por Luiz, que a justifica pelo viés do gosto:

É tanto que o curso tinha muito do erudito ainda, muito pouco da parte popular. Acho que isso a gente tem que buscar fora, um monte, porque o curso exige um monte a gente saber erudito e coisa e tal, que, no meu caso, eu nunca tinha escutado nada disso. Não gosto realmente dessa parte. (Luiz)

O gosto dos licenciandos é tema das narrativas de Tiane, que o relaciona com os preconceitos percebidos entre seus colegas, direcionados aos gêneros musicais. E ela se inclui aí, também:

Pra cá a coisa é mais difícil. [Risos] Aqui a coisa é complicada. Porque aqui é que aparece. Aí sim, é que o preconceito aparece. Aí, até eu. [Risos] Aí eu aproveito aqui pra dizer que eu não gosto. Aqui, eu acho, é que é a hora de, talvez, tu fazer o que tu gosta. Eu já tive essas opções. Eu já olhei um monte de coisa. Eu acho que a gente vai montando também mais, o precon[ceito]... Mas aqui é complicado. Pra tu ver o que a aluna disse. Aqui tem músicas taxadas de horríveis. Não, isso não é música! Música contemporânea, nem pensar. Arte contemporânea em si, nem pensar! Isso é coisa de quem não tem, não quer estudar música. Aquilo que eu te falei. Quem não quer, então inventa essas coisas. Eu acho isso muito horrível! Acho que é. (Tiane)

Tais preconceitos, segundo a entrevistada, devem ser trabalhados entre os alunos, por meio de diálogos. Ela isenta os professores pela presença desses preconceitos no curso, na continuidade de seu depoimento:

E acho que não é culpa dos professores. Acho que nesse ponto, nós somos culpados. Nós, alunos, que talvez não sentamos e não conversamos. “Gente, vamos parar com isso!” Vamos dar liberdade pros outros colegas, que estão chegando, exporem o gosto deles. Porque as pessoas vêm com um gosto e acho que [se] assustam, às vezes. Pra tocar violão ou tu faz um monte de coisas ou então não é bom. Pra tocar piano, tu tem que ser um exímio pianista ou então o que tu toca... [...] Eu acho que tudo é uma questão de acumular coisas. Tu não pode, de repente, querer que as pessoas saibam tudo de tudo. E eu acho que a mesma coisa que cabe pra sala de aula, cabe pra vida da gente. Esse respeito ao outro. A bendita diversidade. Aqui essa coisa do gosto, eu acho que precisa ser muito trabalhada. (Tiane)

Tânia, também, discutindo sobre o papel dos professores formadores e da academia na alteração dos preconceitos dos licenciandos, argumenta na mesma direção da posição de Tiane:

Como trabalhar com pessoas de níveis sociais inferiores, se a pessoa é preconceituosa, ela não vai conseguir, sabe? Eu acho que o ideal é tu aproveitar isso que tu tem a mais pra trabalhar com eles, mas eu acho que isso vai muito da pessoa. É difícil colocar a culpa disso na formação, não sei. Eu acho que não. Eu acredito que não. Eu acho que isso não é uma responsabilidade da academia. Um aspecto que o meio acadêmico possa resolver. Eu acho que isso é da pessoa, ser meio envolvida com tudo isso. A formação que a pessoa teve. Isso aí. (Tânia)

Essa formação pessoal pode ser questionada ou discutida no contexto da formação profissional, especialmente se os valores trazidos pelos alunos estão ligados à sua atuação futura, como no caso dos preconceitos. Tiane, admite a necessidade da interferência dos formadores e confessa seus conflitos em relação ao gosto, em casa e na universidade.

Acho que, talvez, era a hora até dos professores, apesar de eu achar que professor não tem que abrir as cabeças dos alunos, porque são todos adultos. Mas eu acho que, de repente, era pra se falar nisso. Muito mais, pra não sair daqui... porque depois é mais difícil ainda, tu te despir dessas coisas pra tu

conseguir entrar numa sala de aula, onde é isso mesmo, a diversidade... se aqui a gente, nós somos quatro, cinco, dez por turma, a coisa já é complicada, nesse sentido. Eu acho complicado aqui e até a gente, às vezes, tem que se policiar. Porque quando tu vê, tu tá dentro da tua casa dizendo: ah, mas essa música? Por favor!!! [Risos] isso é arte?!?! É horrível, mas tu te vê fazendo isso. Aí eu já não sei mais o que dizer. Na escola eu acho errado. Mas aqui dentro, às vezes, eu me pergunto, será que eu tô agindo certo? Será que eu não devia... eu procuro conhecer muito mas eu vou te ser sincera. Não é tanto por mim. Eu me sinto com meu gosto já, ali. Eu gosto disso, já resolvi. Mas eu me policio muito porque eu trabalho em escolas mas talvez eu devesse me policiar mais aqui pra dentro. Mas a gente não...se fala muito mas nada de concreto é feito. Nada. Falar “que coisa horrível”, falar essas coisas, mas a gente fala. (Tiane)

Outro direcionamento utilizado para falar sobre conhecimento foi o da interdisciplinaridade. Luís Antônio, rememorando sua primeira entrevista, que não conseguiu gravar, confirma:

Eu me lembro que eu comecei falar sobre a diversidade, essa de conhecimento. Comecei assim porque, realmente, eu acho interessante por causa que ajuda muito na formação da professora, do professor. Ter um outro conhecimento que não só o específico de sua área. Ajuda muito pra elaborar a própria aula e até pra compreender melhor o conhecimento. E também na hora da prática, de ensinar, tu consegue fazer mais ligações, quando tu tem conhecimento de diversas áreas. (Luís Antônio)

Para exemplificar, ele cita o seu envolvimento com o design, a busca por manter-se atualizado em relação à linguagem utilizada pelos jovens e a participação em atividades relacionadas às culturas juvenis.

Eu gostaria de fazer os dois cursos [música e design]. Mas eu acho que tendo o curso de música, eu poderia me direcionar mais pra esse lado, pegando essa área e era o que eu já tava fazendo há muito mais tempo. E até mostrei algum trabalho, na disciplina do curso, juntando essas duas áreas. O pessoal gostou muito. Eu acho que é meio por aí, mesmo. E acho que eu tô no caminho certo. E [por] toda a minha formação e tudo o que eu já estudei, acho bem possível fazer bom trabalho com essas duas áreas. E aí foi mais ou menos isso assim porque que eu me descobri licenciando. (Luís Antônio)

Então eu tento sempre estar por dentro do que os jovens fazem, pra eu também não me desligar muito. Eu ainda toco,

ainda não me desliguei daquelas bandas de underground, que vai toda aquela gurizadinha, no show. (Luís Antônio)

Agora eu não tenho mais tempo mas é uma coisa que eu, de vez em quando eu entro lá no fórum, que eu participo também em clã de games, que é tudo gurizada nova e eles se comunicam muito. Então, eu acho legal não perder essa linguagem do jovem. [...] Até a forma de escrever no computador e tudo mais. Tive que aprender isso. Alguma coisa eu critico [risos] que não dá pra entender muito, essa linguagem da gurizada de hoje, que, na minha época, era diferente, não tinha computador. Nem isso a gente tinha. Então, são coisas que eu tento me ligar pra que, alguma hora, numa aula, eu possa fazer a ligação. Uma coisa, um aluno que gosta de game, [...] eu posso fazer ligação com o que ele escuta nas músicas que tem no game. [...] Então seria mais ou menos isso, a ideia, essa diversidade de conhecimento. (Luís Antônio)

Ter envolvimento com outra área, o design, foi apontado por Luís Antônio como responsável por se “descobrir licenciando”. Da mesma forma, chegar à música a partir de uma experiência anterior com outra disciplina foi o caminho trilhado por José.

Depois que eu fiz a filosofia foi que eu fui entrar na música. Então fui sempre fazendo pouco a pouco, já trabalhava pra me sustentar e a música sempre esteve presente comigo, sempre. Mesmo dando aula de história e de filosofia, eu tinha aula de violão na escola, aula de coral, toda coisa que foi sendo me solicitado e a música foi tomando o espaço maior e foi diminuindo as outras coisas. (José)

Mesmo tendo admitido que a música ocupa um “espaço maior” atualmente, José não separa os conhecimentos comuns às disciplinas que integram a sua formação.

Eu sempre trabalhei com ensino religioso. Quando trabalho os valores, a questão do respeito, preconceito, faz parte da disciplina. Então, pra mim é tudo, música, ensino religioso, história, consciência, filosofia. Pra mim é um conjunto de coisas. Então eu tô na aula de música falando de história e vice-versa. Pra mim, eu sou assim. Eu sou tudo isso aí, misturado. (José)

Essa “mistura” foi um aspecto importante na construção da identidade profissional de José, como ele indica. As identidades dos licenciandos

constituem uma das dimensões citadas por Joana, ao se referir ao conhecimento em música. Ela acrescenta, ainda, o repertório, a legislação e o estágio.

A gente trabalha mais sobre a música ou sobre a questão de como você vai aliar os conhecimentos, como é que você vai usar os diferentes repertórios, como vai estudar as identidades, que é que a legislação te diz, como é que eu vou dar aula de estágio. (Joana)

Embora seja uma atividade curricular, o estágio era visto pelos alunos como um tempo à parte, uma situação de prática em contraponto à teoria presente nas outras disciplinas.

Às vezes parece muito fácil quando a gente tá estudando na teoria e chega na prática [estágio], a gente leva um susto assim. (Joana)

O “susto” é explicado por Alcindo, quando ele comenta sobre a distância existente entre o que acontece na universidade, em especial, sobre conteúdos trabalhados no curso, e entre o que ocorre na sociedade.

Pra mim, a impressão que eu tenho é que é um mundo à parte aqui dentro. Um mundo à parte. Seja na própria licenciatura, é um mundo à parte. Quando a gente se aproxima um pouco [do mundo lá fora], é no estágio. (Alcindo)

A aproximação se dá de acordo com as situações que ocorrem com cada aluno, em seus estágios.

Porque eu vejo assim, a questão do estágio, na realidade, ele tá muito ligado à questão da prática. Então, o que acontece em sala de aula, você debate, e se discute, e tenta achar solução. (Alberto)

É a partir da reflexão sobre a ação pedagógica, sobre os “sustos”, que os conhecimentos sobre a prática pedagógica são construídos. No entanto, os alunos consideram essa dinâmica falha, pois gostariam de ter mais segurança em sala de aula.

E não se prepara pra isso. Eu acho que o curso não prepara, eu acho que um dos preparos que eles acreditam ter é o estágio. Ah, a gente chegando lá e enfrentando, e depois tentando resolver certas questões que acontecem em sala de aula. Mas não que a gente antes de chegar lá, tenha algum preparo pra isso. Tem depois, um apoio. (Carla)

Carla se referia, nesse momento, às diferenças sociais encontradas pelos estagiários, em suas escolas. Para Vinícius, entretanto, a preparação se dá, não apenas no estágio, pois, no seu caso, ele não foi para escolas de periferia, mas, nos momentos de discussão e troca com os colegas, em algumas disciplinas práticas.

A gente teve colegas nossos que foram estagiar em escolas bem pobres, entendeu? A gente pegou, eu peguei com meu colega de estágio, uma escola que não tinha tanto problema e agora a gente está estagiando numa escola maior, no centro. Então a gente não pegou tanto problema. Mas teve pessoas que a gente como colega e tal, lidava com eles, já com tudo isso e sempre foi passado pra nós nas práticas e tal. Nas práticas educativas, são dois semestres agora. A gente trabalhou isso bastante também. Tem um projeto de percussão aqui [...], que pega um pessoal [que] vem de uma classe bem baixa. A gente trabalhou com eles e sempre tem, sempre envolve [diferenças sociais]. É, então, de alguma forma, mesmo quem não tenha a experiência prática, vai ouvir o relato dos colegas e vai poder acompanhar o que está acontecendo, pra gente chegar num dia e enfrentar uma situação dessas. O cara não vai [es]tar completamente despreparado. (Vinícius)

É também, nesse momento, que se concretiza a decisão sobre a permanência no curso de licenciatura. Como dito anteriormente, foi exatamente quando começou a estagiar que Vinícius abandonou o curso. No entanto, os alunos buscam possibilidades de alterar essa situação. Uma delas é lembrada por Francisco. Ele comenta sobre o desejo de os alunos poderem cumprir a carga horária total dos estágios ou, pelo menos, parte dela, ministrando aulas particulares. Isso é explicitado

só no início da conversa lá, mas depois... aí tem que cair na realidade mesmo. [Risos] Eu acho que é ali que o pessoal vê realmente se quer ficar na licenciatura ou não, que é difícil. (Francisco)

“Cair na realidade” nem sempre contribui para mudar o posicionamento dos licenciandos em relação ao estágio em escolas de educação básica e, futuramente, em sua atuação profissional. Alcindo confessa:

Normalmente eu dou aula particular de instrumento. Essa experiência de sala de aula, eu tô tendo agora só, com o estágio, e aí é que eu digo que tá muito longe da minha realidade, porque eu não pretendo ficar em sala. De forma alguma. (Alcindo)

Mesmo quem “se descobriu professor de música e de sala de aula”, considera que a aula particular “é um sonho”, por ser “bem mais simples” e não ter “essas complicações da sala de aula” (Joana). Essas complicações são associadas à diversidade presente nas aulas coletivas, pois, segundo a aluna, “a barganha [na aula individual de instrumento] é mais fácil porque é um só” (Joana).

Nesse sentido, o estágio é o contexto propício para se pensar em diversidade, sob diferentes aspectos. Um desses aspectos, Joana apresenta na continuação de sua narrativa sobre estágio.

Eu só tenho experiência de estágio em sala de aula mas quando a gente chega pra dar aula é engraçado porque ah, tá na [aparência externa], algum [aspecto da diversidade], tá no aspecto visual mesmo. Você olha e você identifica a que grupo pertence cada aluno. (Joana)

O pertencer a um grupo pode se tornar também um dos problemas a serem resolvidos pelos licenciandos, como foi relatado por Carla.

Na primeira aula que nós entramos, um menino pediu pra sair e todos os dias que era aula de música, ele não vinha pra aula. Simplesmente dizia que não gosta de aula de música. Então agora faz seis semanas, seis, sete semanas então, que ele não vinha na aula. A professora foi na casa dele. Convenceu ele pra ele vir, muito por essa questão da família dele ser bem fechada pro nativismo. Ele é muito ligado ao tradicionalismo gaúcho. E ele não queria aprender nada de novo. Bem quarta série. (Carla)

Júlia analisa onde essas separações se dão de maneira mais recorrente e traz de volta os aspectos não-sonoros, presentes nesses agrupamentos:

Eu vejo mais essa separação entre grupos numa determinada idade. Mais no ensino médio e talvez a partir da sexta, sétima, final do ensino fundamental. Eu acho que eles se preocupam mais com essa questão de ser aprovado, de ter realmente uma opinião. Os pequenos, a questão do gosto musical não é tanto. Falando de gosto musical, mas a gente vê, agora nas observações do ensino médio, eu vejo realmente que tem uma separação de grupo até pela roupa que eles estão usando, estilo de roupa, ou por outro tipo de interesse, interesse não-musical, comportamento também. Agora, com os maiores, tem essa questão do gosto musical, é mais definido assim. (Júlia)

Pergunto se ela e seus colegas já leram sobre o assunto ou se chegaram a discutir em algum momento, em sala de aula. Em sua resposta, Júlia inclui o professor regente na escola onde o estágio se realiza, como um coorientador, responsável por informá-los sobre os alunos e por apresentar sugestões de procedimentos didáticos:

Leitura não, mas é que..., realmente, nós estamos começando as observações agora. É tudo muito novo. A primeira observação do ensino médio foi na semana passada. Então, os dados que a gente tem são do professor, que trabalha na escola. E ele diz que o grupo, por exemplo, que gosta de música tradicionalista tem pavor do que gosta de pagode. Eles ficam se engalfinhando o tempo inteiro. É difícil tu fazer um planejamento que agrade a todos. No momento que tu tá falando de samba, os tradicionalistas [es]tão [dispersos], não prestam atenção na aula. A gente tem que achar uma fórmula de chamar a atenção deles, de outra maneira. Não por estilos. Partir por outros interesses. Por temas, foi até uma sugestão do professor da escola, da disciplina e ele é professor aqui também, ajuda, coorientador. Por temas, sugeri vários temas. Por sugestão dos alunos também. Sugeri: amor, vida, drogas, morte, coisas comuns aos adolescentes, interesses do gênero. Em cima disso, aí a gente faz..., até hoje nós estávamos escolhendo um repertório, que fosse falado isso aqui. Sexo também, eles adoram [Risos] (Júlia)

Mesmo trabalhando com os temas sugeridos pelos alunos ou temas do “cotidiano”, termo muito usado pelos entrevistados, algumas dificuldades são apontadas. Joana aponta, entre elas, a dualidade repertório do aluno versus repertório do professor e a quantidade de alunos em sala de aula:

Mas têm coisas que são difíceis. É, tem um aluno que gosta de hip hop, e um que gosta música gaúcha, no caso, um que gosta de pagode e um que gosta de axé. Só que um não

suporta a música do outro. [... tem o repertório do aluno] e tu tem um repertório que tu tem que apres[entar], tu acha que tu tem que apresentar. Não é nem que tenha, não tem que apresentar, mas tu acha importante. Tem que ter um repertório que estabelece um diálogo também. Então é complicado o como fazer porque o curso te indica, te dá ideia de fazer. A gente estuda muito teórico isso. A gente vem construindo tijolinho por tijolinho mas teoricamente. Você dialoga com o teu aluno. Você ouve o que teu aluno ouve. Presta atenção. Parte do repertório do aluno, usa o cotidiano, mas daí você chega na sala de aula são muitos cotidianos, são muitos alunos, são muitas músicas [Risos] (Joana)

Ainda sobre essa dificuldade, Luís Antônio se posiciona, fazendo a conexão entre suas reflexões nas aulas de estágio e a experiência vivenciada na sua adolescência:

Essa última diversidade que eu falei [gosto] isso é uma coisa que eu levava lá pra aula. É por causa que eu acho que o pessoal não vê muito isso assim. Não sei como é que eles vêem esse lado assim, porque até só fizeram música. Nunca fizeram música pra poder defender uma atitude pessoal. E até eu vejo isso numa pessoa com pouca atitude ou não quer mostrar muito como ela é mesmo. É, falei bobagem mas muita gente [Risos] musicalmente parece que eles não levam, parece que a música deles é separada da vida deles e pra mim, não. Pra mim era tudo igual. Eu vivia, eu vestia a minha música. Então isso é um pensamento diferente. Até eu lembro que, no início, certas coisas que a gente discutia na aula não entrava muito na cabeça, por causa que eu me via como aquele aluno. Tipo, eu me via ensinando aula pra mim mesmo. Não ia dar certo, sabe, eu me via naqueles pensamentos que a gente ia discutindo. (Luís Antônio)

Colocar-se no lugar do aluno e questionar os colegas, não foi suficiente, no entanto, para Luís Antônio alterar suas escolhas e escapar da dificuldade prevista por ele, no momento do estágio:

Porque eu era um aluno muito radical e eu tentava falar isso pros meus colegas: Ah, e aquele aluno... não falava que era eu, [Risos] eu acho que eles sabiam que era eu. E aquele aluno que...? Ele vai odiar certas questões – que eles comentavam. E tem aluno que vai odiar essa forma de pensar, esse repertório que vocês vão levar. Hoje, claro, hoje eu tenho um olhar diferente. Mas é bom a gente sempre voltar a pensar no que pode acontecer mesmo e foi realmente. Eu me lembro que teve uma aula que a professora voltou a falar nessa questão de repertório, que precisa levar Barbatuques e coisa assim. Aí eu fiquei pensando: bah, mas isso aí, eu ia odiar

escutar na aula. Hoje, escutando, preparando minhas aulas: ah, é maravilhoso isso. Vamos levar, vamos levar. [Risos] Eu levei e eu senti isso, [Risos] que meus alunos odiaram. Não se identificaram. De repente, acho que se eu mostrasse um vídeo. Eles vendo eles fazendo, a percussão no corpo, o som. De repente iam gostar um pouco mais. Mas também não se identificaram muito e eu vejo que foi questão de outras diversidades. É difícil levar um repertório que agrade a turma. (Luís Antônio)

A preocupação em agradar a turma não se apresenta como sinônimo de utilizar só o repertório trazido pelos alunos. Tiane lembra que “gosto é mais cultural. Tu não pode gostar daquilo que tu não conhece”. Por isso

o professor tem obrigação de apresentar pro aluno várias coisas. É como tu querer dar aula de geografia e só falar do Rio Grande do Sul porque tu acha que teu aluno nunca vai visitar o Norte, o Nordeste, então ele não precisa conhecer. [...] Não tem como gostar do que tu nunca viu. Como é que tu vai gostar de música erudita, se tu nunca na vida soube que Mozart nasceu. Como é que uma pessoa assim vai gostar? É a mesma coisa, como que alguém que vive só enfiado dentro do conservatório, estudando só erudito, vai gostar de funk? Se nunca ele se dignou pra sentar e ouvir o ritmo do funk ou vamos tirar de fora as letras, tudo bem. Eu acho que isso também tem que ser trabalhado. Faz parte dum certo grupo de pessoas, de um certo lugar, de que também tem que fazer, até desde pequenininho pensar, vamos ouvir o que é que tá tocando. (Tiane)

Esse posicionamento é também compartilhado por Carla e ela o explicita ao falar sobre seu projeto de estágio:

Sempre com aquela ideia que eles devem conhecer todos os gêneros, variados gêneros musicais. Não são obrigados a gostar. Mas pra eu dizer que eu não gosto, eu tenho que conhecer. Nessa ideia se baseou o nosso projeto, que eles conheçam, sem muita pretensão. Agora estamos trabalhando mais a parte teórica, de origem dos gêneros e tal. Mas que eles conheçam pra depois: ah, esse eu acho legal. Desse eu gosto, desse eu não gosto. E a gente trabalha, tenta trazer músicas que eles ouvem, pra mostrar a todo mundo um outro lado também existente. Puxa a música da mídia. Começa sobre ela. [...] Mas assim, pra eles começarem a escolher o que eles gostam, o que eles não gostam. (Carla)

Ouvir o que eles ouvem, mostrar que existe “um outro lado” e apresentar outras “coisas” é também a proposta de Joana. Ela conta como faz essa articulação:

Têm alunos que ouvem forró. O forró que eles ouvem todo dia não tem porque eu levar em sala de aula mas eu posso pegar o gancho de eles ouvirem forró e deles ouvirem, por exemplo, César Menotti e Fabiano, que é uma banda que tá na mídia, que toca no rádio. Eles fazem uma música de Gilberto Gil. Eu baixei o CD hoje, daí eu vi. Tocam uma música de Gilberto Gil. Então eu já tô pensando. Eu posso usar, eu trago, eu pego uma coisa deles pra poder trazer uma coisa diferente e eu consigo aliar a teoria, que eu estudei, à prática que eu estou tendo agora. E eu consigo usar o que eles trazem sem ficar naquilo só. Porque senão também não tem valia estar na frente da sala, se é pra eu mostrar só o que eles têm então não tem porque fazer eles perderem o tempo deles e perder meu tempo indo pra sala de aula. (Joana)

No entanto, isso não acontece de forma tranquila. As individualidades dos estagiários e suas preferências musicais afloram nesse momento e alguns conflitos interiores foram revelados.

E principalmente a questão da tua identidade que bateu de frente com a identidade do aluno. No meu caso, eu ouço muito músicas... é, eu gosto de músicas populares, tudo, mas eu ouço algumas músicas diferentes. Algumas músicas que meus alunos nunca ouviram e que eu sei que eu vou colocar em sala de aula e eles vão achar a coisa mais absurda do mundo. Mas eu acho importante que eles conheçam, não pela questão deles gostarem da minha música. Isso realmente não importa. A minha opinião é um pouco grosseira até. É, eu acho que o professor leva música não pro aluno gostar ou deixar de gostar. Ele não tem que ficar chateado, não tem que ficar tristonho porque o aluno não gostou da música dele. Mas pra apresentar, porque o dever dele é ampliar esse espectro, ampliar esse cenário. Não pro aluno gostar ou deixar de gostar. Simplesmente porque é a oportunidade do aluno conhecer também. Só que eu acho importante essa questão de se preparar tudo. É um pouquinho complicado só, é meio trabalhoso. No estágio é simples. Tu tem uma turma, duas horas na semana. É totalmente possível! (Joana)

Eu dancei dois anos em CTG [Centro de Tradições Gaúchas] e vejo isso aí de outra maneira, com outra visão. Não adianta. Tem que sair por um lado... Por exemplo, o rock que eu curto não é o de agora. A música gauchesca, a música nativista não é de agora também. Então o cara fica meio barbarizado com o

que os caras fazem. Mas é o que eles estão gostando agora.
(Vinicius)

Francisco apresenta como uma das explicações para os conflitos experimentados pelos licenciandos, o fato de “o conhecimento deles [alunos], dessa parte [repertório], [ser um tipo de] conhecimento que a gente não se interessa muito” (Francisco).

Além desse aspecto, as necessidades especiais dos estudantes foram trazidas como outra questão relacionada ao termo diversidade, tratada nos encontros dessa atividade curricular.

Nós temos agora no estágio um menino que é deficiente mental e ele tem problema também motor. Então ele tá cheio de aparelhos, ele tem ferro no pescoço. Ele tem ferro na boca. Ele tem nos ombros. Ele, por enquanto, tá acompanhando. Mas a questão, ele não acompanha a parte teórica, como se não passasse nada e a gente também não tem nenhum respaldo. A quem que vai recorrer? A gente recorre a pessoas que já tiveram situações semelhantes mas não alguém específico que trabalhe isso. (Carla)

Em alguns casos, as disciplinas cursadas anteriormente deram o suporte para, pelo menos, identificar quais eram as necessidades que os alunos portavam.

Teve uma vez uma disciplina que era seminário de introdução à musicoterapia e uma outra oficina que foi dada, por uma professora lá do interior, que ela tinha feito pós-graduação na área de necessidades especiais. Então, eu particularmente, eu conhe[cia], sabia assim, no geral, algumas patologias que dava pra identificar, pra ver o que é que era. Então, por exemplo, tinha um aluno que tinha desvio de atenção, porque nunca ficava... [quieto]. Ele tava olhando pra aquele... [outro lado]. Eu pedia uma atividade, ele ficava totalmente....[desconcentrado]. Eu chamava atenção, ele já tava de novo [desatento]. Dava pra ver que não era bagunça. Ele tava desatento mesmo e, tinha uma outra criança que, pelo que eu entendi ali, era um caso... aquela... autismo, né? Autismo, só que eu acho que os pais não queriam aceitar que ela tinha, então mandavam ela normal pra escola e não falavam nada. (Pedro)

No entanto, Alcindo questiona o tempo despendido nessas disciplinas que, no caso dele, foi em “um semestre só, uma aula por semana”. Nela, os

alunos “aprende[ram] alguns conceitos”. [...] Não teve muito de como lidar com as pessoas que têm um problema”. Ele exemplifica:

Por exemplo, a gente tem um aluno em sala que tem problema de... não é síndrome, nem sei, um reflexo, nem sei direito, mas ele tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande. E a gente não consegue incluir ele. Ele tem uma amiga, que senta todo dia com ele, e essa é que fica mediando o conhecimento dele. Mas ele fica dependente dela. Quanto a nós, eu acho que.... eu também não sei se dá pra abranger todas áreas, sabe, porque tem muita coisa a ser trabalhada, pra conseguir se preparar mesmo. (Alcindo)

Aparenta, assim, entender a graduação como currículo mínimo e não como formação inicial, pois

Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso. (BRASIL, 2003, p. 5).

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação de nível superior passou a ser vista

como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas. (BRASIL, 2003, p. 5).

Alcindo demonstra, no entanto, ter consciência da amplitude e da dificuldade de “abranger todas as áreas” e volta atrás em sua crítica. Admite que, mesmo sendo somente um semestre, a disciplina foi responsável por inculcir nos alunos a preocupação com esse tema.

Mais de 4 anos [é que] você vai conseguir fazer uma coisa que valha mesmo a pena, que vá sair daqui com tudo resolvido. Mas o bacana é que, pelo menos, a gente tem um pouco de orientação. Mas é muito superficial. Mas isso já é, eu acho, que isso já é um ganho porque, pelo menos, houve uma disciplina que já chamou a atenção pra aquela questão. O barato, eu acho que é se fica pensando nisso. De repente, se não tivesse a disciplina, a turma não se dá nem o trabalho de parar pra pensar um pouco e assim, por menos que seja, tu ainda fica

com o assunto na cabeça pra lá e pra cá. Tu acorda, vai dormir, mas tá sempre pensando em: puxa, mas como é que será que é? (Alcindo)

Para alguns, o contato com essa temática se deu por meio de uma palestra, promovida por uma professora do curso.

A gente teve, bem no início do curso, nós tivemos até uma palestra com um professor. Ele até faleceu. Faleceu naquele acidente do avião da GOL⁶³, [...] e ele é [especialista em] educação para crianças excepcionais. Então ele deu uma palestra. [...] E a gente teve oportunidade de ver, ter contato. Talvez não tanto, eu acho. Que é até uma coisa que tá surgindo agora e a gente vê que os professores, até não só de música, mas de aula, que dão aula pra crianças, porque agora tem a inclusão desses alunos em sala de aula. Por exemplo, até os excepcionais, o preconceito também com essas pessoas, não é só com o racismo. (Veridiana)

O preconceito não é só entre os colegas, como aponta Joaquim. Há preconceitos por parte dos estagiários também e isso não é exclusividade dos alunos de licenciatura em música:

Agora, nesse semestre passado, então foi oferecida uma disciplina da FACED [Faculdade de Educação], que foi muito boa, muito boa mesmo e que não era específico pra música. Algumas [alunas e alunos] de vários cursos, em que se discutia isso. E fomos vendo vídeos e filmes, que tratam do assunto e lendo textos. Então, desconstruindo o nosso preconceito. E a gente viu acontecer milagre, de gente que chegou muito dura, muito rígida, dizendo que delinquente tinha que ser expulso e ser preso e no final do semestre já: opa, não. Precisam de ajuda, faz parte da nossa missão como educador. Estamos aqui também pra isso. (Joaquim)

O licenciando acrescenta, ainda, as necessidades emocionais no rol das necessidades especiais:

Na verdade, todos nós temos necessidades especiais. Cada um com as suas características. Umas, emocionais, outras, físicas. E te digo que, as que são físicas, não são problemas. Os professores, as professoras que estão em sala de aula ajudam, participam, estimulam. Os próprios alunos, colegas, não são preconceituosos. O preconceituoso é o adulto. A criança que chega com preconceito é porque o adulto já botou

⁶³ Empresa brasileira de transporte aéreo.

isso na cabeça. Logo, em pouco tempo, os alunos estão todos integrados, numa boa. A inclusão mais difícil é a inclusão dos alunos com necessidades [emocionais], dificuldades de integração ou crianças muito hiperativas, mais violentas, com déficit de atenção. Aí fica um pouco mais difícil porque demanda uma energia muito grande tu ter que manter a atenção de 20 alunos e ainda ter um que ainda demanda mais um pouco. A deficiência física não é tanto. E a boa vontade do aluno com necessidade especial, especialmente a física, é tão grande. Ele tá tão a fim daquilo ali, que é fácil. A dificuldade mais é o emocional mesmo. Quando ele tá pedindo ajuda, ele tá querendo que tu ajude mas é pelo viés da agressividade que ele diz, eu não gosto de ti. Eu não quero tá aqui, morrendo de vontade que tu ajude. (Joaquim)

A inclusão ainda é um tema bastante controverso, como comenta Alcindo. Ele relata que, “nessa disciplina [Fundamentos da educação especial], a gente não chegou a uma opinião geral, no final da matéria. Teve gente que acha que deve ser incluída e tal e muita gente acha que não”. Na continuidade de sua fala, ele expõe sua opinião:

Pessoalmente, eu não sei. Pensei os prós e os contra, os dois lados. E eu acho uma questão complicadíssima mesmo porque se excluir, se colocar todos numa sala, como funciona com a APAE, alguma coisa assim. Aí fica essa visão de excluído, da pessoa que é excluída. Mas é muito complicado pegar uma pessoa dessas e colocar numa sala porque, queira ou não, ela vai tirar muita atenção, dos próprios alunos e do professor. Porque ela precisa dum [atendimento especial]. Depende do problema que ela tem, se ela tem dificuldade, o professor tem que [es]tar muito mais em cima. Atrasa a turma, eu acho que atrasa a turma. Se ela sabe muito, ela vai ou ficar bagunçando ou ela vai estar ociosa. Ela podia estar aprendendo muito mais. Porque ela tá se desenvolvendo, de repente, essa é uma pessoa que é daquela sábia [superdotada], que se sobressai. Mas ela também tá tolhida porque ela já sabe tudo aquilo. Então, pessoalmente, eu acho mais, eu não acho que seja exclusão ter uma escola pra essas pessoas, pra quem tem essa necessidade especial. Eu não vejo de forma nenhuma. Não vejo, não consigo ver de forma negativa, como me foi colocado como sendo, sabe. “Ah, mas eles são excluídos!” Ficou aquela imagem de coitadinhos e eu não vejo nada disso. Não vejo nada disso. Porque eu acho que muito melhor do que pegar elas [sem preparo] é se elas tiverem no lugar onde têm profissionais, que estudaram, se prepararam pra atender essas pessoas muito melhor. (Alcindo)

A fim de “atender essas pessoas muito melhor”, Joana sugere a aprendizagem da Libras – Língua Brasileira de Sinais – pelos professores, ao

comentar sobre sua vivência, no curso, com portadores de necessidades especiais:

Alunos especiais, eu não tive experiência em sala de aula. Ainda não. [Risos] o curso tem uma disciplina que se refere...[à educação especial]. Essa é realmente uma falha, eu acho. Eu, particularmente, eu sei que o curso não pode fazer tudo que todo mundo acha. Mas eu acho que, por exemplo, Libras é uma coisa que o professor deveria saber porque, sei lá, vai chegar um surdo-mudo na tua sala e você não vai conseguir se comunicar com ele. [...] Não que não exista material. Têm várias reportagens, têm livros sobre isso. Mas esse é o tipo de coisa que a gente tem que correr atrás, por fora, porque não é oferecido pelo [curso]... É óbvio, um semestre ajuda bastante, mas tem um semestre pra trabalhar Fundamentos da educação especial. Trabalhar com a música, com todas as educações especiais. Isso que a gente não entrou nas dificuldades mentais: a síndrome de *Down*, retardo ou esse tipo de coisa. (Joana)

No entanto, a inclusão da Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005), está garantida desde 22 de dezembro de 2005, no art. 3º. do Capítulo II, do decreto presidencial de nº. 5.626.

Além dos estágios, os projetos de extensão foram mencionados como espaços possíveis de vivenciar experiências complementares à formação do professor, como sugerido nas diretrizes específicas, que tratam dessa formação. Contudo, eles não são vistos ainda como parte integrante dessa formação, oferecida pelos cursos.

Existe o curso, aquele de libras, que se faz extra. Mas nada aqui dentro do curso. Olha, a gente fez uma oficina, com uma menina que trabalha com crianças [portadoras da Síndrome de] *Down*. E só. [A oficina era] extraclasse. Não tinha nada a ver. Uma oficina que ela propôs. E deu mais... No curso em si, nada, nada, nada. Eu participo de alguns projetos de extensão, que a gente trabalhou, mas tudo por fora. Aqui dentro mesmo, a gente não teve nada. Nada. A não ser que tu vá procurar, mas no currículo, não. (Tiane)

Pelo relato de Pedro, percebi que os projetos de extensão integram “as horas complementares, que tem que ser preenchido durante o curso.” A

extensão universitária, segundo o entrevistado, é uma característica do departamento de música, onde seu curso está lotado.

O departamento aqui, ele recém abriu o grupo de pesquisa dele, então a maioria dos trabalhos aqui era de extensão. Então o departamento aqui é um departamento da faculdade que trabalha mais com extensão. (Pedro)

No entanto, ele salienta que são poucos os alunos que participam desses projetos além da carga horária exigida no currículo. Conta que faz parte da minoria, juntamente com suas colegas, Júlia e Tiane. Por isso, já teve oportunidade de dar “aula desde a educação infantil, ensino médio, dentro da faculdade, [em] alguns projetos” (Pedro).

Tiane, de forma semelhante, vivenciou vários espaços de atuação, inclusive a escola particular, que não havia sido citada por Pedro. Ela confidencia ter percebido, com essa experiência, a realidade do ensino de música em sua cidade.

Eu comecei no segundo semestre com projeto e nunca mais parei, nunca mais! Cada semestre, eu digo; não, esse eu vou fazer menos coisa, mas não consigo. Então, agora, eu tô em sala de aula, nesse semestre toda semana, num projeto, numa escola, São Francisco, na escola particular. Com alunos de segunda série, agora eu senti a real situação da educação musical dentro da escola. (Tiane)

Um dos projetos citados pelos alunos da UFSM é desenvolvido na mesma região onde está a universidade. Ao se referir a ele, Francisco detalha o seu funcionamento:

E eles trabalham assim... Até no semestre passado, em práticas educativas a gente foi lá, deu umas aulas lá. E lá existem também esses ritmos brasileiros. Eles tocam, é tudo voltado pra [ritmos brasileiros]. Como é percussão mesmo, o grupo, nem tem instrumentos harmônicos. Só rítmicos. Eles tocam. Tocam bem. (Francisco)

A participação, como professor, nesse projeto, também foi mencionada por Luiz, que acrescenta outra atividade extracurricular em sua formação:

No semestre passado, eu participei do projeto de percussão Camobi. Dei umas aulas de teclado lá, foram bem poucas. [...] A greve atrapalhou, mas deu pra sentir um pouco. E agora eu dou aula na minha cidade, que é São Pedro, de violão e teclado também, na escola, mas é como oficina. Não é no currículo. (Luiz)

A importância dos projetos de extensão e também dos projetos de pesquisa para a formação dos futuros professores é apontada por Carla, que salienta a perda acadêmica para aqueles alunos que se envolvem tardiamente com essas atividades.

Eu acho que a área de educação musical tem crescido bastante. Essa é uma diferença que a gente nota porque a nossa área da educação, da licenciatura, a gente tem muito mais projetos fora, mais oportunidade de trabalhar extra [muros], não naquele mundinho fechado, na cadeira da universidade. Então todos os professores que lidam com educação, essas duas [professoras] daqui do centro [de educação] como a professora [do departamento de música] têm projetos de extensão, têm projetos de pesquisa, envolvem alunos. Então, isso, eu acho bem interessante. É uma pena que muitos não se dão conta disso quando entram. Vão querer trabalhar com projeto de pesquisa lá no final do curso. Mas é interessante porque essa área da licenciatura, acho que tem bastante projeto. Se tu quer assim se engajar num projeto, então tu consegue. (Carla)

Dessa forma, os projetos de extensão, assim como os estágios, são apresentados pelos futuros professores como possibilidade de vivenciar alguns contextos em que vários aspectos da diversidade se apresentam. A reflexão sobre essas experiências é concretizada nas disciplinas, e Júlia exemplifica como isso acontece:

Nós sempre conversamos a respeito de tudo, [...] com o professor e até mesmo com os colegas. Nós já trabalhamos, por exemplo, com classe especial, com alunos especiais e sempre nos orientamos mais individualmente com o coordenador, se tiver um orientador (Júlia).

Essas conversas ainda não haviam incluído a Lei n.º 10.639/03 – MEC, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana e foi no estágio que alguns alunos se confrontaram com ela. A maioria desconhecia e se disse despreparada para trabalhar com essas questões:

Não, nada. Pelo menos, até agora, nada. Pelo menos, que eu saiba. Não que eu tenha conhecimento. (Alberto)

Não assim, especificamente, direcionado pra afro, pra cultura africana. Pra isso, não. A gente não tem nenhum embasamento teórico, digamos, que a gente possa se fundamentar. Isso não. Ahm, não sei. Eu acredito que seja por essa falta de diferença dentro do curso. Nas escolas que a gente chega, até tem. Tem afrodescendente. A gente não tem um preparo pra isso. Sobre essa lei, não. (Carla)

Mesmo não tendo “diferenças dentro do curso”, a lei torna obrigatória a história e cultura afro-brasileira e africana e as escolas já incluem em seus conteúdos, como é possível perceber nessa experiência que Pedro relata.

Não chegamos a trabalhar [em sala de aula]. Inclusive nós fomos fazer o estágio no ensino médio, [...] e ao pegar o currículo lá, pra ver que conteúdos a gente devia trabalhar, estava lá um item, música afrobrasileira – [Risos] – E agora? E aí vai ficar acho que meio interpretação pessoal de cada um como vai ter que trabalhar porque não foi [visto ainda]. (Pedro)

Pergunto, então, se ele já tem alguma ideia do que vai fazer e sua resposta é:

É... acho que tenho... Ter, tenho. Quando eu penso assim, em música africana remete à percussão, o primeiro contato. Trabalhar percussão e aí tem algumas questões no meio que pode complicar. Muito da percussão da música africana tem a ver com religião. E aí, as outras religiões podem não gostar e aí pode gerar um problema maior dentro da sala. Então... Aí, como trabalhar isso? E vai ficar bem interpretação pessoal porque [se] espera de um professor que ele seja [preparado] ele vai interpretar aquilo da forma dele. Ele vai aonde ele conhece. E aí vai ter outras religiões no meio e aí vai interferir. (Pedro)

Além da religiosidade, um outro ponto, a relação estabelecida entre negros e percussão aparece também na resposta de Pedro. E essa relação, que inclui determinados gêneros musicais, como o samba, é questionada por Joana. Ela afirma ser preciso

trabalhar com uma coisa que vem de muito antigamente que é: a gente é negro. Mas a gente olha e, às vezes, fica com vergonha porque aquilo tá na tua cabeça e você tem que trabalhar isso com você mesma. Sim, eu sou negra e eu não sou obrigada a ouvir música... [considerada de negro] eu, particularmente, gosto de samba mas eu também gosto de rock, gosto de [outras músicas]. (Joana)

O desconhecimento da lei e sua ausência nos conteúdos trabalhados nos cursos fazem alguns alunos se posicionarem sobre ela como se fosse um modismo, possível de ser trabalhado ou não, a critério de cada professor.

Está muito em voga essa questão de ressaltar o afrodescendente e tal, mas não sei... todo mundo conhece a cultura deles e tal. Não tem... tem um pouco de conhecimento disso [...] Mas no curso não foi... [trabalhado]. A gente é preparado pra encarar o que vier ali mas a questão afro não foi. Eu até não vejo tanta necessidade de ver, de encarar como uma questão afro. Eu vou encarar a música do povo afro. Vou, sei lá, tanto gênero deles, sabe, eu vou pegar pelo estilo, não por ser afro, não com essa ideia. No curso, a gente não foi questionado e tal. Também não teve, que eu lembre, nem aparato teórico pra isso. (Vinícius)

Em outro caso, a solução encontrada foi deixar a responsabilidade desse conteúdo com o professor regente da sala.

Ontem a gente foi pra ver o estágio no ensino médio e lá eles têm isso, no currículo, mas nós não vamos entrar nesse ponto porque a gente não tem nada, nada de subsídio pra trabalhar. Então quem vai trabalhar é o professor. A gente vai pegar o terceiro trimestre e nesse trimestre seguinte nós vamos desenvolver um certo conteúdo e a... essa música afro vem depois [...] Então nós não vamos trabalhar porque realmente a gente não viu absolutamente NADA. (Tiane) [grifo da entrevistada]

Francisco faz uma busca em sua memória, para ver se, dentre as disciplinas cursadas, alguma tinha tratado da história da cultura africana e afro-brasileira:

Eu acho que isso não é pensado assim. A princípio, não tem, não (...) A priori, não me lembro de ter. Nem aula. Digamos, se fosse lá na aula de percussão, às vezes, tem. Uma aula de percussão quando vai aprender lá algum ritmo brasileiro, alguma coisa assim. Muito pelo contrário. Mas isso depende do professor mesmo, eu acho. Depende bastante do professor.

E.... história da música brasileira também.... (...) muito voltado assim pra música erudita. Sempre com tendência pra esse lado. Daí teve uma disciplina, que eu acho que é música popular brasileira, que se fala um pouco dessa história. Da influência africana. Aí é só isso. Acho que é só isso. No começo ali, o professor fala da influência dos ritmos africanos e da multiculturalidade, algo assim. (Francisco)

Essa mesma atitude é tomada por Elvis: “que eu lembre, não. Pelo menos numa rápida passagem assim, hoje, eu não lembro, [Risos] uma coisa específica assim. Eu não lembro de ter trabalhado isso em textos, nada assim.” Pergunto se no estágio não houve algum comentário. “Pra nós, não. Até agora não aconteceu. Pelo menos, nesse sentido, alguma coisa, mas comigo nunca ninguém falou assim”. (Elvis)

Relacionar o ensino da cultura africana e afro-brasileira com outras disciplinas foi a alternativa encontrada por Joana para justificar essa lacuna existente em sua formação.

Eu, particularmente, não tenho embasamento teórico [Risos]. Eu acho que é geral. [...] Eu não vi nenhum movimento específico de música negra, cultura afro-brasileira, africana. A gente acaba trabalhando ela permeada, trabalha os instrumentos, trabalha os ritmos, trabalha os gêneros sem dizer que eles são afros. (Joana)

Ouvir falar sobre a lei e considerá-la boa, embora a justificativa para sua existência seja questionável, fazem parte das impressões de Joaquim sobre essa ação afirmativa.

Assim, se ouve falar que existe uma lei até, mas não [mudou nada]. Eu, na minha sala de aula, até por causa do repertório de música popular, eu me vejo obrigado a falar da contribuição importantíssima, fundamental que os negros deram pra música mundial. Se não fossem os negros, a nossa música seria muito chata, sabe? E eu aproveito então até pra valorizar, dar um pouco mais de auto-estima pr'aquele um, dois ou três alunos negros que [es]tão ali. E eu sinto que quando eu falo isso, os brancos todos olham pra eles e eles ficam se sentindo bem e é a mais pura verdade. Então eu acho muito bom que essa lei [exista]. É ridículo que precise haver uma lei pra isso, mas já que precisa. Então daqui a algum tempo talvez não precise mais. No IA [Instituto de Artes] não senti ainda nenhuma mudança. (Joaquim)

No entanto, suas considerações recaem, outra vez, sobre o repertório popular dissociadas das questões ligadas ao racismo.

Outro aluno do IA, José, utiliza os mesmos verbos mencionados por Joaquim – ouvir falar – para se referir à Lei n.º 10.639/03:

Não, eu não, eu tô noutra mundo. Eu vou te responder. Só ouvi falar na dis[ciplina], numa cadeira, uma professora, somente com uma professora que se escutou isso e se discutiu mas não como disciplina, não tá sistematizado, não tá lá no programa, na ementa. Não, ali não tem. Não tem nada. Eu não tenho nenhuma formação pra isso. O que nós tivemos foi questionamento, debate, discussão, reflexão com o grupo na sala sobre o assunto. (José)

Ele adiciona ao seu depoimento outra maneira de aprendizagem por meio da observação das atitudes dos professores, que ocorre de forma transversal.

Eu acho que os professores têm consciência. Tá ali no contexto a questão de perceber o respeito dos professores porque a gente tem gente de tudo que é etnia. Então eu não posso dizer que percebi que o professor tenha sido [preconceituoso], que tenha tido atitude inadequada em relação a isso. O fato de compreender que a atitude do professor [significa] estar trabalhando de forma transversal, a postura, então, dessa forma, sim. De atitude, sim. (José)

As lacunas percebidas na formação são preenchidas, então, pelos alunos, com atividades extracurriculares, como lembra Júlia: "a gente não trabalhou isso dentro da academia. Tem que buscar fora". Nesse contexto específico, Tiane apresenta suas soluções.

Pra não te dizer que eu não vi, [houve] uma palestra a respeito disso, quando eu entrei, eu tava no segundo semestre, teve a SAME – seminário de arte, música e educação. E uma professora aqui das Artes Visuais, que agora saiu pra fazer mestrado, não lembro nem o nome dela, ela fez uma palestra muito legal sobre artes visuais e eu assisti, achei maravilhoso. Foi a única coisa que eu ouvi. O resto que eu sei é o que eu leio. E... os colegas que tem algum material, emprestam. Eu fiz um CD, pra levar. Agora eu consegui uma coletânea de músicas do mundo e consegui uns CDs. Mas da África mesmo, pras crianças verem a diferença, verem da onde veio todo esse ritmo brasileiro, mas tudo que eu vou lendo. Isso é muito complicado. (Tiane)

Seu movimento em direção a outras atividades, a fim de complementar sua formação, reflete sua concepção do papel da universidade, em especial, dos cursos de graduação na formação dos professores de música.

Eu tenho uma visão diferente dum curso de graduação. Eu acho que muita coisa tu tem que buscar. Não adianta ficar esperando que os professores te dêem. (Tiane)

Joana compartilha desse posicionamento e o justifica lembrando que “o curso não tem como te oferecer tudo o que você gostaria. Então ele te aponta os caminhos”. São muitas as atividades consideradas necessárias para a sua formação, mas, segundo a entrevistada,

É meio complicado isso também porque não dá pra abarcar tudo. A gente sente falta. Eu faço aula por fora de instrumento, fazia de piano. Parei. Faço de flauta doce. (Joana)

Em vários momentos, os alunos buscaram justificar os cursos por não oferecerem disciplinas que eram consideradas necessárias. Alcindo afirma que “não dá pra dizer que é uma falha do curso porque não tem nem tempo de fazer tudo”, e Carla complementa: “a gente corre atrás do que a gente não conseguiu resolver”.

Esse “correr atrás” pode se tornar o que “fica de mais rico do curso”, de acordo com o relato de Alcindo.

Ontem e hoje eu pesquisei e essa semana eu pesquisei *reggae* na internet. Corri atrás, por mim mesmo. Fiz alguma coisa de percussão corporal. Tentei montar um arranjo pra gente poder fazer, mas por mim mesmo. Essa coisa, de repente, pra mim, é o que fica de mais rico do curso, que é coisa de a gente se mexer, porque é uma coisa que tu corre atrás. (Alcindo)

Dentre as ausências percebidas, Alberto apontou a tecnologia, apresentada por ele como uma das possibilidades de se tratar aspectos da diversidade dentro do curso.

Quer ver, ó, com relação à própria música e tecnologia é uma coisa tão forte hoje, no nosso tempo. E nosso curso taí, tá

tentando fazer alguma coisa mas tá [defasado], sabe? Por exemplo, hoje, já temos aí uma DCG [Definite Clause Grammar], que são de você fazer, lidar com programa de edição de partitura, mas essa parte de gravação é uma coisa muito importante porque hoje o registro da música tá muito fácil, mas a maioria das pessoas não tem acesso a isso. Então eu acho que é uma coisa que realmente tá faltando porque, por exemplo, quando você vai pra dentro da escola, como é que você vai registrar o trabalho que tá acontecendo? Como é que você vai colocar? Eu acho que é muito mais fácil você colocar o aluno dentro do espectro musical quando você conta com todos os aparatos possíveis. E hoje a tecnologia, ela tá sendo uma coisa muito forte. E muito fácil de trabalhar e de poder envolver o aluno. Então eu acho que uma das coisas que falta ainda aqui é ter essa coisa mais forte da tecnologia dentro da música. Tá faltando. (Alberto)

Concluo, assim, essa etapa da confecção da “colcha” que me propus a fazer com “retalhos” das entrevistas realizadas. O passo seguinte foi elaborar a síntese dos conhecimentos aqui socializados, construídos na simultaneidade dos tempos da formação.

5 O conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação

Neste capítulo, pretendo fazer uma síntese das informações compartilhadas pelos licenciandos, em suas entrevistas, e relatadas no capítulo anterior. Contudo, estou ciente que “diferentes entrevistadores e entrevistados podem chegar a conclusões distintas sobre um mesmo tema investigado” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147). Por isso coube a mim, como pesquisadora,

ao relatar [m]eus resultados, deix[ar] bastante explícitas [minhas] concepções e visões sobre o assunto, assim como ofere[cer] informações detalhadas sobre os participantes da pesquisa. É isto que permitirá àquele que não participou da pesquisa refletir e criticar os resultados à luz da compreensão do contexto em que as conclusões foram extraídas. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

É, dessa forma, que se configuram as “pequenas generalizações” (BRESLER, 2000, p. 23) na pesquisa qualitativa, como “um processo ativo de reflexão no qual os indivíduos que nele atuam devem decidir se o conhecimento anterior faz sentido no novo contexto” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 104). Assim, não é minha intenção, ao fazer esta síntese, buscar generalizações sobre diversidade e formação do professor de música, contudo, em algumas situações de comunicação desta pesquisa, foi possível perceber algumas similaridades. Considero, também, que “não existe nenhuma interpretação pura – na verdade, nenhuma metodologia, nenhuma teoria social ou educacional ou forma discursiva pode alegar uma posição privilegiada que possibilite a produção do conhecimento autorizado” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 287). E, embora a interpretação seja um dos momentos mais importantes da “pesquisa inspirada pela teoria crítica” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 287), a produção do conhecimento, que dela resulta, não é de exclusividade do pesquisador, pois

toda pesquisa é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a

isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (GASKELL, 2005, p. 73).

Saliento, ainda, que as proposições desenvolvidas neste capítulo refletem o meu olhar, no momento atual, sobre as informações compartilhadas pelos 17 licenciandos das universidades selecionadas. Por isso a transitoriedade das narrativas, alerta dado por Júlia e citado anteriormente, é estendida aos posicionamentos aqui tecidos.

Com o intuito de saber como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos, utilizei alguns conceitos da teoria crítica pós-moderna (SOUSA SANTOS, 2005a). Dentre eles, a sociologia das ausências que contempla, em sua teorização, as ecologias dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Essa divisão é assim apresentada para ser didática pois, na realidade, elas se entrelaçam. Além disso, por ser o conhecimento o ponto de partida da discussão do autor sobre a modernidade, a ecologia dos saberes se sobressai em relação a outras, nos textos desse autor e, também, nesta pesquisa. Por isso a incompletude desta investigação deriva da proposição da ecologia de saberes, que se constitui “através de perguntas constantes e respostas incompletas” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 34). É por essa razão que

adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico significa reconhecer ademais a não-neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Significa formar determinados valores nos futuros profissionais da docência, levando a dimensionar uma ótica na relação entre interesses, saberes e competências, entre os componentes afetivos e cognitivos gerados no marco das estruturas e dinâmicas de poder, para assumir um compromisso com seus alunos e a sociedade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 34).

A não neutralidade dos saberes corresponde à aceitação de que “a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Por isso essa diferença assume a

“hierarquia epistemológica, geradora de manipulações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Ela traz consigo “outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista –” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54), discutidas nas outras ecologias.

Além disso, “a investigação que aspira ao nome de *crítica* deve estar vinculada a uma tentativa de confrontar a injustiça de uma determinada sociedade ou esfera pública dentro da sociedade” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 293, grifo dos autores). Dessa forma, ela é “um esforço transformativo que não se incomoda com o rótulo *político* e nem tem medo de consumir uma relação com a consciência emancipatória” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 293, grifo dos autores).

Relembradas essas posições, mencionadas anteriormente no referencial teórico-metodológico, apresento os pequenos motivos compostos por excertos das narrativas dos licenciandos, agrupados em três quadros maiores. O elemento aglutinador no primeiro quadro é a complexidade do termo diversidade, no segundo, a natureza do conhecimento e, no terceiro, a formação como um espaço de tensão e possibilidades. Como os temas estão intrinsecamente ligados, eles se tocarão algumas vezes, no texto, de forma superficial, mas, em outras, de forma profunda e indissociável. Configuram, assim, o conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação, o institucional e o da ação e das pessoas.

5.1 “Porque a diversidade tá presente em todo momento, embora a gente não fique falando dela o tempo inteiro, tá subentendido”

Nesse primeiro quadro, o conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação tem como ponto de partida as falas dos alunos sobre o termo diversidade em diálogo com a literatura. As reações iniciais dos entrevistados, assim como suas respostas ao questionamento sobre diversidade, demonstraram a dificuldade existente em conceituar esse termo. Essa postura assemelha-se ao uso desse termo na legislação específica da formação do professor, que não indica um sentido único. Como lembra Júlia, “a diversidade tá presente em todo momento, embora a gente não fique falando

dela o tempo inteiro, tá subentendido.” Por isso, ao solicitar que falassem sobre o que entendiam por diversidade, os licenciandos arriscaram, de forma reticente, algumas possibilidades. Iam, aos poucos, se conscientizando da polissemia que a palavra carrega e suas definições indicaram as concepções que tinham sobre diversidade. Foi possível identificar que o termo diversidade é visto pelos licenciandos a partir de suas individualidades e de suas experiências dentro e fora do curso, em tempos diferentes. Dessa forma, as narrativas indicavam para a ausência de uma proposta institucional consolidada sobre diversidade em seus cursos de formação.

5.1.1 Diversidade e individualidades

“Papa tapia rete marangatu⁶⁴”

(Paulito Aquino)

A partir das narrativas dos licenciandos, pude inferir que a percepção deles sobre diversidade atendia mais aos critérios das monoculturas e lógicas da razão indolente do que aos da sociologia das ausências, da razão cosmopolita (SOUSA SANTOS, 2004c). A lógica da classificação social se impôs, em vários momentos, à ecologia dos reconhecimentos, caracterizando, assim, as ausências ainda arraigadas no curso. Por isso, ao responderem sobre diversidade, os entrevistados atrelavam suas respostas às suas histórias de vida. Partiam sempre do que estava próximo, ou seja, de suas próprias diferenças e, só depois, as associavam às diferenças ligadas ao outro. Diferenças relacionadas ao gênero, à raça, à classe, entre outros aspectos da lógica citada.

Dessa forma, um aspecto da diversidade no contexto da formação de professores se tornava presente antes das respostas ao questionamento sobre diversidade, pois era inerente aos próprios participantes da pesquisa. A diversidade de indivíduos em cada instituição aparecia nas subjetividades reveladas em suas declarações. As características pessoais interferiram nas

⁶⁴ “Que nossos corpos tenham sempre algo bom para contar.” (tradução de Graciela Chamorro). Excerto de uma oração do líder religioso guarani e título da tese de Chamorro (1996).

respostas e na quantidade de narrativas que faziam sobre a formação recebida em seus cursos, como confirma Tiane: “capaz! Vou te dar trabalho. Eu não consigo falar pouco. [Risos]”. Essas idiossincrasias, resultado de trajetórias e experiências diferenciadas, explicavam, na maioria das vezes, os projetos futuros e as expectativas em relação ao curso. Elas foram, também, responsáveis por complexificar a formação desses futuros professores, como apontado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Para os autores,

no atual contexto, a diversidade é uma característica que tem se intensificado na sociedade contemporânea. Assim, nas agências formadoras temos alunos com necessidades e interesses heterogêneos, o que nos leva a considerar que os futuros profissionais têm projetos pessoais, trajetórias e experiências diferentes. Nesse sentido, a formação encontra-se, portanto, face a uma complexidade significativa. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 143).

No entanto, as marcas dessa complexidade nem sempre foram consideradas. Mesmo quando, aparentemente, os professores as consideram, aparecem como “uma atividade de interação”, nas aulas de início de semestre. Em alguns casos, essas marcas são tornadas invisíveis, numa tentativa de homogeneização dos alunos (CAPELO, 2003). Essa estratégia parece ser buscada porque “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; [embora] a diversidade [seja] muito mais rica” (PENNA, 2006, p. 42). Essa homogeneidade, característica da lógica da classificação social, torna os alunos “pessoas normais” ou dentro “da norma”, e naturaliza a ausência dos diferentes no contexto da formação.

Além disso, a “norma’ escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização” (IMBERNÓN, 2000, p. 82). Esse processo de padronização pode ser assim explicado:

A diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, espacialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a

escola se incumbe de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo. (CAPELO, 2003, p. 116-117).

Alguns componentes dessa complexidade da formação estavam presentes nas respostas dos alunos e, muitas vezes, eram referentes aos silêncios instituídos e naturalizados. Configurados por meio das exclusões, esses silêncios foram identificados desde o primeiro momento, ou seja, no acesso aos cursos. Eles também estavam ligados às diferenças relacionadas à lógica da classificação social.

Dentre as dificuldades encontradas no momento do acesso estavam a não inclusão da música no ensino fundamental e médio e a situação financeira desfavorável para pagar a taxa exigida no momento do vestibular, ou para pagar um curso em uma escola específica que habilitasse a prestar o teste seletivo. Aqueles que conseguiram driblar essas dificuldades e passaram no vestibular, apontaram o problema da permanência no curso como decorrente de sua condição socioeconômica. Para permanecer, precisavam trabalhar. Dessa forma, o trabalho durante a graduação era outro aspecto que os diferenciava no contexto da formação. Na lógica produtivista, esses alunos seriam menos “produtivos” e, conseqüentemente, inaptos para atender aos critérios de avaliação e classificação dos cursos, internamente ou em programas institucionais.

Esse contexto, presente nas universidades pesquisadas, ocorre, também, “na maioria dos países [onde] os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso um mistura de mérito e privilégio” (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 67). Por isso a ausência de estudantes de origem étnico-racial diferente da maioria (negra ou indígena) ficou evidente mesmo nas universidades onde os entrevistados confirmavam a sua presença.

“Não existir uma diversidade tão grande assim de etnia, de cultura” ou “essa falta de diferença dentro do curso” se evidenciou também entre os participantes da pesquisa. Dos 17 entrevistados, só uma aluna se identificou como negra e nenhum como indígena. Na UFPel, após admitir que havia alunos negros no curso, Júlia teve o cuidado de desvinculá-los dos programas de cotas. Pareceu não relacionar esse tipo de acesso às “experiências de

reconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2004c), à “uma pedagogia cidadã [que, ao ser implantada,] revela à sociedade o seu poder de intervenção e interferência no curso da história” (SEGATO, 2005, p.10).

Essa ação afirmativa foi lembrada por alunos das três instituições, aparentemente porque suas universidades estavam em processo de discussão e votação das políticas de cotas étnico-raciais e sociais. Por ser um terreno de conflitos, as opiniões refletiram várias posições diante desse tema. Havia aqueles que defendiam as cotas sociais, por isso só aceitavam as cotas étnico-raciais vinculadas àquelas. No entanto, embora em algumas universidades ocorra essa vinculação, Sousa Santos (2005b) adverte para a necessidade de serem pensadas também separadamente.

Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjugação com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas. (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 69).

A ausência dessas pessoas em cursos de graduação aparece como característica do racismo institucional (SILVÉRIO, 2002). A necessidade da presença dos diferentes em vários níveis do ensino, inclusive na formação de professores, é advogado pelo autor quando diz:

O que se deve ter em mente é que, sendo as universidades e as faculdades as instituições responsáveis pela formação dos professores que operam nos diferentes graus de ensino em todo o país, o conhecimento de nossa diversidade cultural no plano dos conteúdos ministrados deve acoplar-se à diversidade no plano representacional, isto é, à das pessoas que são formadas nos diferentes cursos. (SILVÉRIO, 2002, p. 239).

Alberto tenta explicar essa aparente ausência, comparando o contexto brasileiro com o norte-americano:

no contexto de escola não tem uma diversidade, em termos de raça, como você vai encontrar numa escola dos Estados Unidos, que você vai encontrar esp[anhol], mexicano, latino-americano, é bem mais diverso, árabe.. Aqui no Brasil, por incrível que pareça, nossa diversidade, que eu acredito que não é uma diversidade, porque é o povo brasileiro, que é essa mistura. Então a gente não tem essa questão. (Alberto)

O “povo brasileiro”, “essa mistura”, encontra sustentação teórica na proposição de Gilberto Freyre (1933), que torna o negro invisível e nos transforma em um país de morenos. Assim, “a morte da cor [preta teve] tonalidades verde e amarela, em uma espécie de fundamentalismo patriótico que negava a discriminação racial e seus efeitos” (SOARES; BORGES, 2004, p. 27).

No entanto, “a história da humanidade confirma a inconsistência da noção de raça pura. Misturas biológicas são a constante. Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira” (DADESKY, 2001, p. 45). Mesmo quando é possível identificar a hegemonia de determinadas características, e denominá-los de “caucasianos”, “brancos”, “amarelos”, deve-se salientar que “os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros. Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial” (DADESKY, 2001, p. 45).

Apesar disso, os preconceitos aparecem, especialmente porque

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. (LOURO, 2004, p. 75).

Esses corpos na cultura foram, também, responsáveis por outros silenciamentos. Além da cor da pele, a orientação sexual fez parte dos silêncios identificados na diversidade da formação, embora de uma forma mais evasiva. Talvez devido às campanhas contra a homofobia, encabeçadas, principalmente, por organizações civis. A discriminação ou o preconceito, nesse contexto, eram descritos como brincadeiras, seguidas, algumas vezes, pelo comentário: “mas aí não é preconceito”. Ao se referirem às “piadinhas

pelas costas” ou ao “climazinho” que se estabelecia entre os colegas, o constrangimento foi perceptível – “mas eu vi que as pessoas ficavam meio assim” – e poderia ser pensado, a partir do que Seffner (2004) designa por violência estrutural, ou seja,

[a]quelas formas de violência que não se apresentam de maneira súbita, nem são derivadas de situações excepcionais, como guerras, mas estão instaladas na intimidade da vida cotidiana dos indivíduos, atuando de forma constante e sendo muitas vezes dificilmente nomeadas como violentas, uma vez que se apresentam quase “naturalizadas”. (SEFFNER, 2004, p. 88).

A alteração dessa “naturalização” poderá se viabilizar, se considerarmos que “discutir e problematizar este lugar de onde se nomeiam as diferenças é fazer avançar não apenas o conhecimento científico sobre estes temas como também modos mais solidários de se viver à [sic] sexualidade” (SEFFNER, 2006, p. 92). E os cursos de formação de professores também se incluem nesses lugares onde a “diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade” (MEYER, 2007, p. 18). Por isso torna-se necessário aceitar que

nesse contexto de disputas, as questões referentes a diferenças de gênero, raça/etnia e de sexualidade ocupam, hoje, um lugar importante no contexto escolar. E isto significa que gênero, raça/etnia e sexualidade precisam ser discutidos e tematizados pelos habitantes desse espaço institucional. (MEYER, 2007, p. 15).

Outras diferenças reveladas pelos licenciandos no espaço institucional e também referentes ao corpo foram aquelas relacionadas às necessidades especiais. Poucos são os alunos portadores de necessidades especiais que integram os cursos e, segundo Veridiana, “a instituição não tava preparada pra um aluno assim”. Por isso o fato de um deficiente visual ser aprovado em um vestibular para o curso de música ainda é algo inusitado. No vestibular de 2009 da UFRGS, André Vicente da Silva, “cego desde pequeno”, foi aprovado e, no site que divulgou esse acontecimento, há um depoimento creditado à professora Flávia Alves, então chefe do departamento de música, onde “afirma

que a chegada desses jovens é um desafio à faculdade, que já começou a desenvolver material didático em Braille”⁶⁵.

Mesmo não sendo consideradas como desafio, as diferentes individualidades se fizeram presentes, atreladas à diversidade de expectativas, de gostos e de percursos. Travassos (2005) aponta essas trajetórias estudantis como o outro lado da moeda, que se contrapõem à ordenação institucional, embora sejam balizadas por ela.

As combinações de atividades musicais diversas, as transferências de um curso a outro, os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências – toda a movimentação dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre os currículos e carreiras – expressam alternâncias entre as dimensões qualitativa, quantitativa e conspícua do individualismo. (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

Esses aspectos do percurso acadêmico eram visto pelos mais “velhos” e por aqueles que já haviam passado por outro curso como um diferencial, que os tornava mais aptos para entender os processos da formação. É o caso de Joaquim:

E têm professores, poucos professores que... como é que eu posso dizer? Atrapalham. Atrapalham dizendo categoricamente inverdades, coisas que são contra-produtivas. Eu, como sou um músico mais experiente, mais velho, consigo enxergar isso mas tem muitos adolescentes que compram aquelas mentiras ali com muito afinco, sabe? (Joaquim)

A diversidade de professores e suas abordagens pedagógicas é, então, outro aspecto a ser adicionado a esse contexto da diversidade na formação. Os licenciandos afirmaram que “tem o professor tradicional que te trata na ponta do sapato” e “o professor compreensivo”. Joana lembra que, dentre eles, “alguns professores te ouvem” e tal atitude é reforçada por Fasheh (2004) como parte da generosidade dos docentes.

⁶⁵ Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2009/02/06/ult4733u29948.jhtm>> Acesso em: 22 fev. 2009.

Os professores de quem ainda lembro com carinho não eram aqueles que instruíam bem e possuíam conhecimento técnico e diplomas avançados, mas os que eram generosos e receptivos. Eram generosos de espírito, e também concediam seu tempo e ouvidos, ou seja, eram ouvintes compassivos. Eram receptivos em suas atitudes e relações; receptivos com coração e mente. Aceitavam não somente o que era conhecido, mas também o que soava estranho – a hospitalidade é verdadeira quando é oferecida a estranhos, e não somente àqueles que conhecemos. Estavam abertos a idéias novas – nunca preconceituosas – e tinham grandes sentimentos. (FASHEH, 2004, p. 163).

Todos esses aspectos, acima mencionados, estão imbricados nas dimensões presentes da diversidade de vivências e experiências, que apresento a seguir.

5.1.2 Diversidade de vivências e experiências

A diversidade foi vista também, a partir das experiências vivenciadas pelos licenciandos na perspectiva da formação profissional. As experiências são relacionadas com a sociologia das emergências e têm correspondentes diretos nas ecologias, ou seja, experiências de conhecimento, experiências de desenvolvimento, trabalho e produção, experiências de reconhecimento, experiências de democracia, experiências de comunicação e informação.

Ao narrarem suas vivências, os entrevistados apontavam para os elementos que consideravam importantes para a atuação profissional. Nesse sentido, os conhecimentos eram construídos nas atividades curriculares e em todas as outras brechas disponibilizadas no tempo, em espaços institucionais ou fora deles. O projeto de formação apresentado por eles incluiu, assim, currículos que haviam sido reformulados há pouco tempo, projetos desenvolvidos em atividades de extensão e de pesquisa, o estágio, as “trocas com os colegas”, dentre outras possibilidades. Apesar disso, para alguns licenciandos, a “formação ainda acaba sendo muito tradicional” (Francisco).

A formação “tradicional” pode ser identificada com o “Modelo Hegemônico da Formação (MHF), no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 21-22). Para os autores,

Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 21-22).

O professor, nessa ou em outra perspectiva de formação, é um dos elementos essenciais para a reflexão sobre a formação para a diversidade. Muitos entrevistados percebiam alguns professores formadores dissociados das metas do curso de licenciatura.

O que [me] deixa assim um pouco chateada é que tem professores que não são da área de educação, acabam exercendo [a docência]. Trabalham, são professores, mas eles seguem uma linha assim, completamente do bacharelado. (Carla)

Nos depoimentos era lembrada, também, a distância entre o discurso e a prática desses professores, especialmente no tocante às experiências anteriores e ao conhecimento acumulado dos alunos. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem

a criação de uma nova prática organizacional das instituições formadoras, a fim de superar a dicotomia “discurso renovador – prática conservadora”. Esse tipo de prática pode levar a efeitos perversos na formação, uma vez que as próprias práticas atuais de formação de professores não se constituem em referência para o futuro exercício da profissão dos alunos em formação. As práticas dos professores formadores, da instituição formadora, são determinantes nas atitudes, nas experiências vividas no processo formativo e nas representações geradas no repertório “cultural” do docente, considerando que os valores sobre a profissão são aí consolidados e reconstruídos. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 202-203).

São os “exemplos” e “contraexemplos” oferecidos pelos professores e assim nomeados por Joana. Foi interessante perceber que, mesmo considerando alguns professores como “contraexemplos”, os entrevistados relacionavam as situações em que esses exemplos ocorriam como derivadas

da “preparação do professor universitário que tá aqui nos dando aula. Porque todos eles vêm de um currículo antigo, a maioria deles. E todos eles são vinculados a uma prática que hoje se tem a grande necessidade de se mudar” (Alberto).

As ausências decorrentes dessa formação dos professores formadores e refletidas na formação dos estudantes eram confrontadas em espaços de atuação docente, como as práticas educativas, os estágios e os projetos de extensão. No caso específico da educação especial e dos conhecimentos demandados aos estagiários, Veridiana lembra que “eles tão exigindo dos professores coisas que eles [os professores] também não tiveram oportunidade de [ter]”.

Foi recorrente a negação quando perguntados se o curso os formava para trabalhar com a diversidade presente em seus locais de atuação. Denotavam, dessa forma, entender a formação com base nos currículos mínimos e não com a perspectiva de formação inicial, presente na legislação que conduziu as reformulações curriculares. Por isso pretendiam que a licenciatura fosse “um instrumento de transmissão de conhecimentos e informações” (BRASIL, 2003, p. 6) e que os tornasse “um profissional ‘preparado’” (BRASIL, 2003, p. 6), em vez de “um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual [...], apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias” (BRASIL, 2003, p. 6).

No entanto, no decorrer das entrevistas, as narrativas apontavam para situações que contradiziam o “não” inicial. A discussão com os professores, em sala de aula, a participação em projetos e o estágio eram espaços vivos que quebravam a inércia de algumas disciplinas fechadas em suas ementas e conteúdos, como conta José: “o que nós tivemos foi questionamento, debate, discussão, reflexão com o grupo, na sala, sobre o assunto”.

Ter, em sala de aula, essas discussões, envolvendo uma pequena representação da diversidade, presente na sociedade contemporânea, caracterizada “em termos de classe social, gênero, etnia, grupos sociais e culturais” (DEL BEN, 2003, p. 13), ajuda a “assumir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela e a partir dela” (DEL BEN, 2003, p. 13). A autora

afirma, ainda, que “diferentes situações, grupos e contextos estarão influenciando a maneira como cada receptor realiza o processo de atribuição de significado e de construção e reconstrução de suas identidades”, aqui incluídas, também, a identidade profissional do professor.

Além disso, a diversidade pode assumir outra perspectiva que é “a diversidade da oferta nos processos formativos dos currículos e das práticas pedagógicas”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 144). Os autores consideram que

deve orientar-se para trabalhar essa diversidade no contexto dos projetos coletivos. Na base dos projetos coletivos com metas comuns, que unem, que identificam o coletivo no grupo, existem possibilidades de caminhos diferenciados na formação, em decorrência da relação dialética entre os interesses do grupo, marcado pelo caráter social e os projetos individuais, que só tomam seu sentido na própria coletividade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 144).

Os projetos coletivos, especialmente os projetos de extensão, são aqueles que podem atribuir às universidades “uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 73). Por isso eles devem ter como objetivo “prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 74). A voz desses grupos pode ser ouvida, entre outras formas, pelo reconhecimento dos diversos saberes que eles trazem consigo.

É sobre o reconhecimento da diversidade como projeto individual e coletivo, nos diversos tempos e espaços da formação, que tratarei a seguir.

5.1.3 Diversidade e reconhecimento

“De perto ninguém é normal⁶⁶”

(Caetano Veloso)

A articulação proposta entre o princípio da igualdade e o princípio das diferenças, entre elas, as étnico-raciais, as sociais e as de gênero, proposta pela ecologia dos reconhecimentos ainda não se configuram como projeto individual e/ou coletivo, dentre os licenciandos entrevistados. Por isso algumas contradições foram percebidas em suas narrativas. Dentre elas está a discriminação de colegas com orientação sexual diferente da norma estabelecida, como mencionada anteriormente, embora garantissem que havia respeito, “muito respeito”.

Outra contradição manifesta diz respeito às diferenças sociais entre os alunos da licenciatura. Enquanto alguns viam a universidade como elitista e consideravam a si e a seus colegas como integrantes de uma classe social mais privilegiada, outros entendiam que todos eles eram “mais parelhos” ou seja, eram “pobres”.

Outro aspecto a ser abordado é o relacionado à diferença de idades. A diversidade geracional entre os entrevistados não foi fator determinante para a escolha profissional nem para compreender a formação, embora os mais velhos acreditassem nisso. O critério que utilizavam para justificar essa posição era a maturidade conseguida com o avançar do tempo. No entanto, esse mesmo critério, positivo para eles, foi visto negativamente quando direcionado aos professores. A postura mais tradicional era relacionada aos professores mais antigos na profissão, como se professores jovens tivessem naturalmente posturas pedagógicas mais “avançadas”.

Dessa forma, os futuros professores constroem suas concepções sobre diversidade a partir do “eu”, mesmo quando falam do “outro”. As suas experiências são priorizadas nesse momento, e eles não conseguem se descolar delas. O estranhamento parece não produzir neles a capacidade de se colocar no lugar do outro. Pelo contrário, há uma necessidade de se reconhecer nas situações em que aspectos da diversidade se apresentaram.

⁶⁶ Caetano Veloso. *Vaca profana. Totalmente demais ao vivo*, 1986. Polygram.

Os monólogos intraculturais substituem, assim, os “diálogos interculturais” (PANIKKAR, 2004), condição imprescindível para a consolidação da diversidade na formação do professor de música.

5.2 “Eu acho que conhecimento não se faz dessa forma”

O segundo quadro diz respeito à percepção dos licenciandos sobre conhecimento. Era comum sua associação com os conteúdos musicais trabalhados nas disciplinas, com as diferentes disciplinas e com o repertório ou gêneros musicais, na perspectiva do conhecimento-regulação, proposto pela modernidade. No entanto, o conhecimento também foi visto pelo viés da emancipação (SOUSA SANTOS, 2005a), consonante com a proposição de Alberto, de que “conhecimento não se faz dessa forma”.

5.2.1 Conhecimentos reconhecidos como reguladores

Os conhecimentos vistos na formação dos professores de música no contexto do conhecimento-regulação eram aqueles que estavam intimamente ligados aos conhecimentos dos cânones legitimados na própria academia (VASCONCELOS, 2004). Tais conhecimentos diziam respeito aos conteúdos musicais e sua inclusão nos parâmetros da música “séria” e à classificação dos gêneros musicais de forma hierárquica. Algumas vezes, tal contexto era apresentado como crítica aos professores, mas em outras, aparecia como concepção curricular dos licenciandos. Pareciam, assim, referendar a monocultura do saber e do rigor do saber, em oposição à ecologia dos saberes.

A neutralidade, característica da monocultura do saber, pretendida no conhecimento socializado pelos professores nas disciplinas, aparece nas descrições dos entrevistados, em situações de aula, onde os professores justificam suas escolhas por determinado repertório. Aparentemente, “não dar conta de tudo” pode ser considerada uma justificativa razoável, se desviarmos o foco dos critérios utilizados nessa seleção que incluem, entre outras dimensões, o caráter universal dessas obras. Dessa forma, suas decisões correspondem à interligação entre a monocultura do saber e do rigor do saber

com a lógica da escala dominante, que trata da dualidade universal/local e da superioridade da primeira.

No entanto, tais critérios se tornam questionáveis, especialmente, quando temos a percepção de “que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, [e que] todos os conhecimentos são contextuais” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Procurar reivindicar a universalidade desse repertório é “apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particularidades, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com [ele] rivalizam” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 55). Esses conhecimentos locais eram, geralmente, identificados como “música popular”, “música da mídia”, música que “qualquer um faz, porque está mais perto do povo”. Por isso são saberes dos “incultos” e, conseqüentemente, estão fora dos cânones legitimados por aqueles que detêm o poder. Dessa forma, os preconceitos vão se interligando, pois o “povo” é aquele que está em uma posição desfavorável socialmente, considerado “inferior”, dentro da lógica da classificação social.

A neutralidade do conhecimento também ficou patente nas declarações de alguns entrevistados, quando dissociavam o conhecimento de quem o produz. Criticar a posição de alguns professores em apresentar “um jeito certo”, considerando os outros “inferiores”, e afirmar que “não é um preconceito direcionado ao indivíduo” é, de certa forma, rejeitar a premissa de que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 27).

No entanto, em alguns momentos, os licenciandos fizeram a articulação entre os conhecimentos presentes nas instituições e sua ligação a determinados grupos. Para isso, partiram de “uma das dimensões principais da sociologia das ausências [que] é a sociologia dos saberes ausentes, ou seja, a identificação dos saberes produzidos como não existentes pela epistemologia hegemônica” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 27). A lacuna percebida era referente a alguns instrumentos, como os de percussão, ou a determinados gêneros e explicaria a ausência de alunos que com eles se identificassem, como no caso dos negros.

A inclusão desses saberes, por si só, não garante o seu reconhecimento. Em algumas situações, eles são “reduzidos à condição

subalterna de conhecimentos alternativos, uma condição que os desarma epistemologicamente e os torna vulneráveis a serem transformados em matéria-prima” (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 100). Isso se reflete em propostas estéticas e pesquisas que se ancoram na perspectiva da monocultura do saber e do rigor do saber, pois, “segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa” (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 40). Tais saberes estariam, assim,

do outro lado da linha, [onde] não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 5).

A ecologia dos saberes, por sua vez, interferiria nesse cenário, por diferentes vias. Se a monocultura do saber está relacionada com a discriminação, a ecologia pode se efetivar “entre saberes produzidos por diferentes movimentos sociais: feministas, anti-racistas, de orientação sexual, de direitos humanos, indígenas, afrodescendentes” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 30). Se diz respeito à dimensão espiritual da transformação social, a ecologia ocorrerá “entre saberes religiosos e seculares, entre ciência e misticismo, entre teologias da libertação (feministas, pós-coloniais) e filosofias ocidentais, orientais, indígenas, africanas, etc” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 30). E, se o foco é a “dimensão ética e artística da transformação social pode incluir todos esses saberes e ainda as humanidades, no seu conjunto, a literatura e as artes” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 30). A ecologia dos saberes musicais, incluída nessa dimensão, se constitui de todos os saberes e tem, como “lugar de enunciação [...], todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 33).

Esses lugares são aqueles onde o conhecimento pode ser visto em seu viés emancipador, no contexto da razão cosmopolita, apresentados na próxima seção.

5.2.2. Conhecimentos reconhecidos como emancipadores

O conhecimento-emancipação transcende os conteúdos das disciplinas por ser o conhecimento solidário, que reconhece, além dos saberes, aqueles que o produzem. Os entrevistados relataram alguns episódios onde esse reconhecimento sobrepunha a ausência do conhecimento-regulação.

Esses episódios, frequentemente, ocorriam em situação de aula, uma vez que não há instituições nem lugares específicos onde o reconhecimento dos saberes pode ser exercitado. E, embora o conhecimento-regulador esteja mais próximo do conhecimento produzido nas universidades,

isto não significa que as instituições – universidades, centros de investigação – que foram moldadas pelo pensamento ortopédico e pela razão indolente estejam condenadas a ser reféns destes. Também elas são práticas sociais e nelas circulam – nas salas de aulas, nos corredores, nos bares, na extensão universitária, nas associações acadêmicas – muitos saberes e práticas, incertezas e preocupações, culturas não oficiais, lutas por sobrevivência e libertação que não são reconhecidos pelos objectos purificados da educação certificada do curriculum formal. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 41).

Dessa forma, falar sobre diversidade de conhecimentos podia, entre outros aspectos, corresponder a “ter um outro conhecimento que não só o específico de sua área”. Essas interações, com outras áreas do conhecimento, são apontadas por Penna (2006), como necessárias à formação do docente. Ela salienta a importância dos conteúdos musicais, em sua especificidade, admitindo que eles são, sem dúvida, fundamentais nessa formação. No entanto, afirma que a formação “não pode se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade” (PENNA, 2006, p. 40). Para a autora, “a interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, [...] integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura (PENNA, 2006, p. 41). Essa perspectiva, no entanto, ainda carrega consigo a lógica da disciplinaridade, que explica

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – [ter sido], ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar. (SOUSA SANTOS, 2005b, p. 40).

Outro aspecto observado foi o aproveitamento, em algumas disciplinas, das experiências vivenciadas pelos alunos. Uma delas, chamada Práticas Educativas, foi lembrada como “uma disciplina interessante que entrou [com a reforma curricular], que a gente pode ter a oportunidade de aproveitar coisas que a gente faz fora porque muito do que a gente trabalha não é em sala de aula” (Joana). Isso, porém, não se repetia em todas as disciplinas, pois,

infelizmente, a prática que permeia muitos modelos curriculares ainda aponta para disciplinas fragmentadas e estanques, com professores que têm dificuldade em integrar o seu conhecimento com o conhecimento do colega e do aluno, de forma a gerar ações e projetos educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade. (GROSSI, 2003, p. 90).

As disciplinas de caráter prático e as atividades, como o estágio, se caracterizavam como espaços onde o conhecimento-emancipação tinha primazia. As trocas entre professores e, principalmente, entre colegas, era o critério decisivo nessa classificação. Os projetos de extensão, por sua vez, tinham essas mesmas características e, além disso, a possibilidade de diálogo com os saberes dos participantes externos à instituição. Mesmo assim, não foram pensados, pelos entrevistados, sob essa perspectiva. Alguns programas institucionais, como o Conexão de Saberes⁶⁷, sequer foram mencionados.

E a crítica a esse contexto onde o conhecimento-emancipação não podia ser vivenciado foi apontado por vários alunos, entre eles, Alberto. Ao declarar sua percepção da construção do conhecimento em seu curso, ele confidencia:

⁶⁷ O Conexão de Saberes, programa da SECAD, foi criado em 2004 e envolvia apenas 5 universidades. Em 2008, o número de instituições participantes passou para 33 e o de bolsistas de 75 para 2.200. Um de seus objetivos é “estimular maior articulação entre a instituição e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas.” Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=817.

Acesso em: 15 ago. 2009.

Eu fico chateado porque, às vezes, a gente fica tentando dividir, tentando formar uma ideia, tentando dividir um conhecimento que, às vezes, é ignorado. [...] Eu acho que tudo você pode aproveitar e fazer uma grande forma de como as coisas podem vir a... esse tipo de coisa, o contato com o aluno, sabe. (Alberto)

Alberto apontava, assim, para uma das possibilidades de se buscar o conhecimento solidário, nos cursos de formação de professores.

5.2.3 Em busca do conhecimento solidário

O conhecimento solidário, aquele que reconhece os seus limites e possibilidades frente a uma dada experiência humana, é o mesmo que resulta do “trabalho de tradução” (SOUSA SANTOS, 2008). Para conhecer seus limites e possibilidades, cada saber necessita comparar-se com outros saberes. A assimetria dos saberes postos em confronto, nesse momento, torna o conhecimento solidário complexo e reforça a diferença epistemológica existente entre os diferentes saberes. Por isso os envolvidos nesse processo lançam mão, inicialmente, de dois procedimentos, a proporção e a correspondência. No entanto, esses procedimentos “permitem aproximações sempre precárias ao desconhecido a partir do conhecido, ao estranho a partir do familiar, ao alheio a partir do próprio” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 29).

Considerando o curso de formação de professores como um campo privilegiado para a efetivação do “trabalho de tradução”, por sua diversidade de saberes, eram a esses procedimentos que os entrevistados recorriam quando estavam frente a outros conhecimentos. Mesmo aqueles que demonstraram sua preocupação com o conhecimento-emancipação, deixavam transparecer a naturalização do conhecimento-regulação, que soava mais familiar, quando explicitavam, em suas expectativas, o desejo de que o curso oferecesse uma formação nos moldes dos currículos mínimos.

Havia, também, por parte dos entrevistados, posturas diferenciadas relativas a determinados aspectos, especialmente os relacionados ao repertório. Podiam ser extremamente fechados em relação às diferenças entre

seus pares ou entre eles e seus alunos nos estágios e projetos e requererem, dos professores, conhecimentos solidários.

A busca por esse conhecimento solidário parte do reconhecimento de que “os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como uma actividade intelectual isolada de outras actividades sociais” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 31). Ela é realizada “no contexto de práticas sociais constituídas ou a constituir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outras, e é dessas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 31). Entre essas práticas está a formação de professores, com suas questões construídas nesse espaço de tensão e possibilidades.

5.3 A formação como ecótono – espaço de tensão e possibilidades

No terceiro e último quadro, a formação dos professores de música é analisada como um espaço de tensão e de possibilidades, produzidos pela diversidade que a compõe, incluindo a diversidade de conhecimentos. A diversidade na formação, no entanto, “não implica um sistema de ‘construção personalizada’, ou uma anarquia nos interesses e projetos de formação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 144). Muito pelo contrário, “o respeito à diversidade se dá na construção do social enquanto projeto de formação (modelo formativo) sem ficar fechado nele” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 144). Por essa razão, esse processo analítico conduziu à proposição de uma ecologia da formação de professores de música.

5.3.1 A formação como espaço de tensão

Os episódios narrados pelos licenciandos sobre diversidade em seus cursos de formação, envolveram as condições em que eles estavam sendo formados, que instrumentos foram ou deixaram de ser utilizados pelos professores para consolidar essa formação e que conhecimentos foram priorizados nesse percurso. Tais episódios estavam plenos de individualidades, por isso revelaram o curso como uma “zona de contacto” (SOUSA SANTOS,

2004c), um lugar próprio para se estabelecer diálogos entre os diferentes. Nas palavras de Joana,

é um espaço que a gente tem e deveria até aproveitar melhor. É um espaço de dúvidas, é um espaço que você tem oportunidade de conversar com muitas pessoas. Não só os professores. Porque tem professores, no nosso caso, a gente tem professor doutor mas tem os colegas também. A gente tem uma série de dilemas que pode compartilhar e solucionar. Na questão da formação isso é muito importante. (Joana).

A formação, como descrita por Joana e outros entrevistados, se assemelha ao ecótono, ou seja, ao que, em ecologia, corresponde à “transição entre duas ou mais comunidades diversas como, por exemplo, entre a floresta e a pradaria” (ODUM, 2004, p. 250). É, por isso, uma “zona de contacto”, “uma zona de união ou um cinturão de tensão que pode ter comprimento considerável embora seja mais estreita do que as áreas das próprias comunidades adjacentes” (ODUM, 2004, p. 250). É, também, nessas zonas de contacto, onde se estabelece o “trabalho de tradução” (SOUSA SANTOS, 2008) e, em adição, a busca do conhecimento solidário. No caso da formação de professores, essa zona compreende os diferentes indivíduos que convivem no espaço institucional.

A maior parte desses indivíduos formava um grupo específico denominado alunos. No entanto, não havia uma homogeneidade entre eles e suas expectativas, suas vivências com a prática musical, o gosto compartilhado, os aproximava em grupos menores. As relações, que aí se estabeleciam, apresentavam, em alguns momentos, conflitos decorrentes dos gostos variados, da competitividade inerente às práticas musicais. As tensões, resultantes dos conflitos entre os grupos, ou entre eles e o grupo de professores, careciam de uma resolução nem sempre conseguida a contento. Por isso “não há como descartar o cotidiano educativo em suas relações tensas em que professores e estudantes, enquanto seres sociais, vivem” (RIBEIRO, 2008, p.135).

Nas narrativas dos licenciandos ficou perceptível que um dos motivos geradores dessas tensões é o poder atribuído aos docentes. A estabilidade conseguida por esses profissionais é um dos aspectos que conferem esse

poder, que é questionada por Alberto. Para esse aluno, a mudança de instituição a cada 5 anos poderia interferir de forma significativa na formação de professores de música, aliada a avaliação constante dos professores formadores. “Pelo menos, nos primeiros 15 anos de experiência, depois que fizesse concurso, que ele [o professor formador] tivesse oportunidade de viver contextos diferentes, realidades diferentes. Eu acho que isso faz parte da formação” (Alberto). A outra sugestão pensada foi relativa à avaliação:

Eu acho que a gente ainda precisa melhorar muito é a questão da avaliação dos professores porque muitos continuam fazendo sempre a mesma coisa. E, por exemplo, tem colegas que se formaram há pouco e que saíram daqui lamentando, sabe: como é que pode ter determinado professor ministrando determinada cadeira, [e] não tá acrescentando nada. Então, essa é a preocupação também. Eu acho que a gente tem que começar a pensar mais em saber como poder avaliar o professor. Porque afinal, ele tá ali pra um objetivo, que é dar, que é passar o seu conhecimento e possibilitar que o aluno venha a crescer. (Alberto)

Convém lembrar que na instituição os alunos são sazonais enquanto os professores permanecem durante o tempo contratual. As tensões entre esses dois grupos, então, são cíclicas, uma vez que as mudanças no grupo estável se dão de forma mais lenta. Ao retomar o estudo realizado por Cereser (2003) com alunos das 3 universidades aqui investigadas, com o intuito de investigar a adequação da formação dos licenciandos em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor, pude perceber esse *déjà-vu*. Dentre esses descompassos apontados pelos licenciandos estavam o fato de “o curso não lev[ar] em consideração [as] experiências pedagógico-musicais anteriores e paralelas à universidade” (CERESER, 2003, f. 81).

As tensões ocorriam também quando as expectativas dos entrevistados não eram atendidas, embora esse seja um problema comum em qualquer curso de graduação. Daí decorriam as reclamações, as dúvidas em relação à continuação do curso e, em alguns casos, o abandono. As trocas entre colegas e o apoio de alguns professores foram apontados como formas de superar esses momentos tensos, no percurso acadêmico.

Além dos aspectos já apontados, alguns espaços, como estágios e projetos, e temas tratados nesses espaços e nas disciplinas concorreram para

tensionar o ambiente de formação de professores de música. Dentre esses temas, saliento os relacionados às cotas e à religiosidade. Os dois, de alguma forma, se interligavam à diversidade racial e, para alguns licenciandos, deveria estar fora das discussões existentes no curso. Eles integrariam, assim, os saberes que deveriam estar ausentes. E, a ausência deles, como sugere os discursos dos alunos – “dentro do curso, eu acho que é tudo bem homogêneo, não tinha nenhuma religião específica, não se direciona pra nenhuma religião e também não é visto como a gente poderia trabalhar isso em sala de aula” (Carla) – diminuiria as tensões decorrentes dos diferentes posicionamentos entre os envolvidos. No entanto, a religião tem tido um papel decisivo na educação musical das pessoas.

Torres (2004), ao investigar um grupo de professoras, ressaltou a importância das diferentes religiões na “constituição das identidades musicais desse grupo de mulheres” (TORRES, 2004, p. 64). A multiplicidade de fatos e lembranças musicais, como afirmado pela autora, “emergiram juntamente com as práticas religiosas, compondo diferentes cenas e aspectos da religiosidade” (TORRES, 2004, p. 64).

A ausência desses temas e a prioridade dada aos conteúdos específicos de música, alijam das discussões, em sala de aula, temas que tenham um caráter mais social ou político. Isso se torna compreensível se considerarmos a preocupação dos pesquisadores e professores em não ultrapassarem fronteiras que estabelecem com outras áreas do conhecimento. Esquecemos, muitas vezes, que os documentos que regem o sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis, requerem a participação mais efetiva dos professores na sociedade.

Por essa razão, a tensão resultante desse e de outros temas polêmicos seria necessária para compor a diversidade de conhecimentos, trabalhados pelos professores, em seus cursos. No entanto, isso não poderia se dar apenas em “um dia especial”, como lembrado por Júlia. Não estava no currículo, “mas foi passado alguns tópicos assim: homossexualismo, a questão da religião, desigualdade social” (Júlia). Outra “possível armadilha para a diversidade”, como apontado por Imbernón (2000),

é que seja introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos nas aulas das instituições educativas como um simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como um saber oco, não-integrado nem aplicado. É preciso ir muito mais longe; é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. (IMBERNÓN, 2000, p. 83).

Aliadas a esses aspectos acima, as diferentes temporalidades (SOUSA SANTOS, 2004c), como apresentadas no capítulo anterior, foram também responsáveis por caracterizar a formação como um espaço de tensão. Entretanto, as possibilidades surgiam nas entrelinhas dos discursos dos licenciandos e serão comentadas a seguir.

5.3.2 A formação como possibilidades

A possibilidade está no terreno das sociologias das emergências, tendo como suporte o conceito do Ainda-Não (BLOCH, 2005), que integra, com a realidade e a necessidade, as categorias modais da existência. As duas últimas categorias se fizeram presentes, especialmente, na seção anterior, quando as tensões foram analisadas. No entanto, os entrevistados não se ativeram apenas a elas. Foi possível perceber, em diversas situações, que o discurso dos alunos era esperançoso, pois as respostas negativas eram acompanhadas por justificativas. Tais justificativas, fruto da reflexão sobre a realidade dos cursos, podem ser exemplificadas no relato de Carla:

só por experiência de escola, que o aluno não podia tratar determinada música. Eu regi um coro infantil, [em um local] bem afastado daqui. E as meninas passavam no teste, cantavam e os pais não deixavam. Tiravam do coro. Esse tipo de situação mas não que a gente tenha um preparo pra lidar com isso. O que a gente tem é saber que, se a questão surge, tu não pode se direcionar pra uma [religião], atender uma [religião] e tem que se manter à parte e conduzir, talvez, pra que a conversa termine o melhor possível. Mas nós não temos nenhum preparo assim pra esse tipo de situação. TALVEZ porque nunca tenha surgido alguma coisa mais séria, nesse sentido. (Carla)

Ao usar o termo “talvez” ou “ainda não”, ou “não que eu saiba”, os licenciandos se posicionavam positivamente em relação aos cursos. Admitiam

as “falhas”, reconheciam os “defeitos” mas confirmavam a importância de todas as situações vivenciadas no curso para a efetivação do preparo profissional. O depoimento de Tânia vai nesse sentido:

Essa coisa fragmentada que eu não acho muito legal mas eu acho que o curso ainda tem que caminhar bastante. Mas, ao mesmo tempo, pra mim, foi hiperproveitoso e minha formação ta aqui dentro, tudo o que eu aprendi. Eu vim com uma cabeça e saio daqui com outra totalmente diferente. (Tânia)

A esperança, muitas vezes, foi colocada no outro, ou seja, nos professores que representam a possibilidade de mudança dentro do curso. Ao me explicar sobre alguns problemas derivados do estágio, Carla me diz que “existe a possibilidade de mudar” e que isso ocorrerá porque ela “acredit[a] que [os estagiários] têm um pouco a possibilidade com [as] orientadoras. A gente tá modificando o nosso formato”.

Para a efetivação dessas modificações na formação de professores de música, Ribeiro (2008) sugere o caminho do multiculturalismo, onde se procura “buscar a inteligibilidade sobre o agir e pensar pedagógicos e complexos dos sujeitos envolvidos no processo musical e educacional” (RIBEIRO, 2008, p.135). Nessa busca, os licenciandos identificaram algumas ausências em seus cursos e, ao identificá-las, tornaram-nas presentes em seus discursos: “o que mais me chama atenção é o fato que eu agora me dei conta que a gente nunca falou sobre isso, sobre as deficiências aqui dentro. Sabe, até me senti culpada agora porque não... Fiquei bem preocupada agora” (Tiane).

Se os “saberes” detectados como “ausentes” começam a fazer parte do discurso dos licenciandos, eles têm a possibilidade de começarem a integrar os cursos de formação de uma forma mais efetiva. Seria semelhante ao princípio defendido por Segato (2005) ao tratar sobre a discriminação positiva, presente nas cotas, que ela denomina

eficácia comunicativa. Se a cor da pele negra é um signo ausente do texto visual geralmente associado ao poder, à autoridade e ao prestígio. [sic] A introdução desse signo modificará gradualmente a forma em que olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes pelos que transitamos. À medida em que o signo do negro, o rosto negro, se fizer presente na vida universitária, assim como em posições sociais e profissões de prestígio onde antes não se inseria, essa

presença tornar-se-á habitual e modificará as expectativas da sociedade. A nossa recepção do negro habilitado para exercer profissões de responsabilidade será automática e sem sobressaltos. O nosso olhar se fará mais democrático, mais justo. (SEGATO, 2005, p. 10, grifo da autora).

Esse olhar mais democrático também poderá ser possível com outros desdobramentos da diversidade, quando eles integrarem, de forma natural, o ambiente da formação de professores de música. Dessa forma, pensar essa formação como um ecótono poderá ajudar a entender a sua complexidade.

5.3.3 Por uma ecologia da formação de professores de música

Ao definir como objetivo deste trabalho, investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, não poderia me ater a uma concepção de formação, pois pensar

em *uma* concepção de formação é difícil, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão de professor e da multiplicidade do saber pedagógico-musical, é a de pensarmos em possibilidades diversificadas, as quais conduzam ao exercício profissional da melhor maneira possível. (BELLOCHIO, 2003, p. 23, grifo da autora).

Por isso o conceito de ecologia (SOUSA SANTOS, 2004c), presente no referencial teórico-metodológico desta investigação, perpassou toda a análise e reaparece como proposição final. Por ser derivada da “palavra grega *oikos*, que significa ‘casa’ ou ‘lugar onde se vive’” (ODUM, 2004, p. 4), o termo ecologia pode ser definido como “a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos ao seu ambiente” (ODUM, 2004, p. 4). Por isso, para pensar a ecologia da formação de professores de música torna-se necessário entendê-la como esse espaço das inter-relações, onde as diferenças sejam reconhecidas e, conseqüentemente, os diálogos interculturais se concretizem. Para isso, retomo alguns aspectos já discutidos e que compõem essa proposição.

Primeiro, ao considerá-la como ecótono, admito ser a formação um espaço singular e que os indivíduos que ali permanecem, durante os tempos

da formação, sofrem alterações só possíveis de ocorrer naquele contexto, a partir das inter-relações que ali se estabelecem.

Segundo, esse contexto, “a comunidade ecotonal, contém vulgarmente muitos dos organismos de cada uma das comunidades que se encontram e, em adição, organismos que são característicos do ecotono e amiúde lhe são restritos” (ODUM, 2004, p. 250). Por isso a formação é um lugar do encontro das diferenças e das tensões que derivam delas.

Terceiro, por ser esse lugar do encontro das diferenças, “com frequência, tanto o número de espécies como a densidade da população de algumas espécies são maiores no ecotono do que nas comunidades que o marginam” (ODUM, 2004, p. 250). Assim, a formação é repleta de diversidade, em todos os sentidos apontados pelos licenciandos, embora seu reconhecimento ainda não seja completo.

Para entender a formação de professores de música sob esse viés é requerida também “a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (inter-escalaridade) e articulando diferentes durações (inter-temporalidades)” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 27). Dessa forma, poderemos ver “emerg[ir...] a razoabilidade e a vontade de luta por um mundo melhor e uma sociedade mais justa, um conjunto de saberes e de cálculos precários animados por exigências éticas e por necessidades vitais” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 40).

Resultaria, assim, em posturas diferenciadas nos professores de música diante da sociedade diversa em que ele irá atuar. Mesmo que, “hoje, isso seja complicado”, há, pelo menos, uma possibilidade: “porque dependendo de como a música vai ser tratada em sala de aula, a nossa graduação tem que mudar. A nossa formação tem que mudar. A formação do professor” (Carla).

6 CONCLUSÃO

“Un homenaje para tu ausencia lo llenas
todo con tu presencia⁶⁸”

(Pablo Milanés)

A viagem iniciada no momento em que decidi que o objetivo deste trabalho seria investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, chega agora ao seu término. Foi por ter uma relação profissional muito estreita com a formação inicial de professores que minhas questões de pesquisa se direcionaram a esse contexto formativo. Assim, as outras interrogações direcionadas ao tema foram identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que, nestas, estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação. Para ajudar-me a respondê-las, entrevistei 17 licenciandos, prováveis concluintes no ano da entrevista, de três universidades federais do Rio Grande do Sul.

Minha conversa com os licenciandos sobre diversidade se deu a partir de conceitos da teoria crítica pós-moderna, como proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005a). Nessa perspectiva, o conhecimento é o agregador de todos os outros conceitos. Na crítica que faz ao conhecimento científico, o autor aponta sua limitação para responder às perguntas que se apresentam no mundo contemporâneo. Por isso, Sousa Santos propõe a leitura da realidade como um processo caracterizado pela incompletude de qualquer conhecimento, decorrente do reconhecimento da pluralidade de saberes. A esse procedimento ele denomina ecologia dos saberes. Essa ecologia e a ecologia dos reconhecimentos, das temporalidades, das trans-escalas e da produtividade compõem a sociologia das ausências, uma contraposição à razão indolente, dominante na modernidade.

⁶⁸ “Uma homenagem para tua ausência, tu a preenches com tua presença.” Pablo Milanés. Homenaje. *Pablo Milanés ao vivo no Brasil*, 1984. Barclay.

A realização deste estudo qualitativo de entrevistas com os licenciandos reflete esses e outros conceitos do autor, apresentados no capítulo 2. Tais conceitos me conduziram também nas decisões metodológicas. Dentre elas, incluir, entre as informações explicitadas, aspectos de minha subjetividade, que considere importante apresentar para os leitores, a fim de que eles entendam determinadas posturas por mim adotadas.

As informações socializadas pelos entrevistados foram apresentadas como retalhos de uma colcha, em processo de confecção. Como éramos 18, e todos tinham a sua contribuição a dar nessa elaboração, coube a mim, como proponente desta investigação e pesquisadora em construção, a seleção dos recortes que comporiam a versão final. Para isso, as informações foram agrupadas em duas grandes categorias: tempo das instituições e tempo da ação e das pessoas. A ecologia das temporalidades foi, assim, o fio condutor da análise, auxiliando a identificar quais as concepções dos licenciandos sobre diversidade, que conhecimentos são reconhecidos pelos licenciandos em sua formação e que relações eles estabelecem entre esses conhecimentos e o contexto em que vivem e atuam ou irão atuar.

A simultaneidade do tempo das instituições e do tempo da ação e das pessoas, e a interferência que causavam um ao outro, permitiram ver a formação não só na sua dimensão cronológica, mas, principalmente, na sua dimensão qualitativa, nas oportunidades que eram buscadas nas “aberturas dos fios” (MATOS, 1992). Dessa forma, a concepção de diversidade para os entrevistados incluía, entre outros aspectos, as diferenças socioeconômicas, as diferenças de gênero, as diferenças de orientação sexual, a pluralidade cultural e musical, as chamadas necessidades especiais e os diferentes conhecimentos.

O conhecimento ainda era muito relacionado aos conteúdos das disciplinas e, por isso, suas declarações traziam referências aos gêneros musicais presentes ou ausentes no repertório utilizado nos cursos de formação. No que se refere aos contextos de atuação, fossem eles o estágio, as disciplinas práticas, os projetos ou as escolas onde já atuavam profissionalmente, os entrevistados geralmente indicavam as “músicas do cotidiano”, a música popular ou de manifestações culturais, como mais adequadas para utilização nesses espaços do que a chamada “música erudita”.

Os retalhos, assim, começaram a tomar forma. Com eles, poderia compor vários pequenos quadros, com enfoques bem específicos. No entanto, preferi fazer três quadros maiores, sem definições muito estanques, onde as informações poderiam circular. Sem fronteiras determinadas, os quadros versaram sobre a complexidade do termo diversidade, sobre a natureza do conhecimento e sobre a formação como um espaço de tensão e possibilidades.

A partir das informações disponibilizadas e analisadas, pude inferir que, embora não seja possível negar a presença da diversidade nos cursos de licenciatura em música, o seu reconhecimento ainda não é algo consolidado. Essa diversidade é apresentada pelos alunos no contexto do conhecimento-regulação, em que predomina o monoculturalismo, característico da modernidade. Por isso, as concepções de diversidade eram construídas a partir de suas experiências, mesmo quando pensavam sobre o outro, em uma tentativa de aproximação “precária” àqueles que são diferentes.

Os primeiros indícios, os visíveis, se apresentavam, entre os licenciandos, nas marcas que trazem no ou sobre o corpo. Essas marcas, representadas pelas diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e outras mais associadas ao aspecto físico, como aquelas associadas ao *bullying*, nem sempre eram consideradas pelos professores formadores, numa aparente tentativa de homogeneização dos alunos. Os entrevistados tornam-se, nessa situação, os “inferiores”, aqueles tornados “iguais” nessa “inferioridade” para que a concretização do ensino e da aprendizagem se realizasse. Essa mesma atitude era apresentada pelos licenciandos quando a situação se invertia e eles passavam a integrar os “normais” desses cursos de formação de professores. Nesse contexto, pareciam não refletir sobre a naturalização da “lógica da classificação social”. Dessa forma, em suas falas, os “excluídos” ou os “diferentes” apareceram como ausências decorrentes das questões socioeconômicas e, em outros casos, do “racismo institucional” (SILVÉRIO, 2002).

Além delas, as diferentes individualidades dos alunos, misto de expectativas, gosto e percursos, foram responsáveis por quebrar a rigidez da formação, tornando-a complexa (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). As vivências e experiências aparecem, assim, como o outro viés em que a diversidade se apresenta, embora não seja constante a sua presença nas

disciplinas do curso. No entanto, naquelas disciplinas “da licenciatura”, nos estágios e projetos de extensão, especialmente, as discussões priorizavam essas diferenças.

Nas contradições manifestas nos depoimentos dos alunos estão aquelas ligadas ao reconhecimento dessas diferenças. O preconceito ou a discriminação direcionados aos que têm uma orientação sexual diferente dos demais é algo apontado como “brincadeira”, feita com “muito respeito”. Outro aspecto abordado foi relacionado às diferenças socioeconômicas entre eles. Como a referência sempre era o indivíduo, para alguns, os alunos eram “pobres”, enquanto outros os reconheciam como privilegiados economicamente. Além desses, as diferenças geracionais foram motivo de pensamentos divergentes e abrangiam tanto alunos quanto professores. Os mais “velhos” acreditavam ter mais possibilidades de avaliação do curso e de tomar decisões referentes à vida profissional. Os “mais jovens” pensavam da mesma forma. Em relação aos professores, a questão geracional foi articulada com posturas mais ou menos tradicionais.

O segundo quadro trouxe aspectos da natureza do conhecimento, mais especificamente o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (SOUSA SANTOS, 2005a). Também quando falaram sobre o percurso acadêmico e os conhecimentos que o integram, predominou o monoculturalismo. Dessa forma, a presença da diversidade no discurso dos licenciandos é carregada de “ausências”, especialmente no que diz respeito ao currículo e aos conhecimentos socializados no curso, às diferenças e ao diálogo intercultural. O posicionamento da maioria dos professores formadores, segundo os licenciandos, indica a manutenção dos cânones hegemônicos da educação musical (VASCONCELOS, 2004).

Desse modo, o conhecimento apontado pelos licenciandos ainda aparece de uma forma hierárquica. O conhecimento monocultural – “europeu, ocidental, erudito, branco” – tem seu espaço “natural” na academia, amparado pela neutralidade proposta na justificativa desse repertório, ou seja, a universidade não pode abarcar todos os gêneros musicais. Na perspectiva dessa neutralidade, o conhecimento é dissociado de quem o produz, e os preconceitos direcionados a quem faz essa música não foram reconhecidos pelos entrevistados.

Além disso, as tensões ou os conflitos resultantes das relações de poder entre os detentores do conhecimento hegemônico e os “outros”, sejam eles professores ou alunos, são explicitados e denunciados nas falas dos entrevistados. A desmotivação é um dos desdobramentos dessas tensões, podendo chegar, inclusive, ao abandono do curso, como mencionado por alguns alunos.

Embora o conhecimento socializado e construído nos cursos pareça estar ainda impregnado pelo conhecimento neutro, objetivo, que não reconhece as diferenças nem os silêncios gerados pela razão dominante ou “indolente”, o outro lado da natureza do conhecimento, o emancipador, foi reconhecido em diferentes episódios narrados pelos entrevistados. Entre eles, estava o aproveitamento das experiências individuais dos alunos, em diversas áreas de conhecimento. Foi interessante perceber que, na maioria das vezes em que é citado, esse tipo de conhecimento tem como lócus as conversas, mesmo que elas se deem no contexto da sala de aula.

O conhecimento-emancipação se traduz, assim, em um conhecimento solidário, que reconhece os diferentes saberes, sem, no entanto, classificá-los. Na busca por esse conhecimento, algumas atitudes são fundamentais, entre elas, ser o “professor que ouve”, demonstrando, dessa forma, sua generosidade diante da diversidade.

É, ainda, a diversidade que torna a formação de professores de música um espaço de tensão e possibilidades. As tensões compreendiam os conflitos derivados das diferenças entre professores e alunos e entre eles e seus pares. Um dos motivos apontados pelos alunos, como desencadeador de situações conflituosas, é o poder que os professores detêm, decorrente da estabilidade profissional nas instituições em que trabalham.

Outro viés responsável por tensões diz respeito às expectativas não atendidas, fato que não é intrínseco apenas aos cursos de licenciatura em música, mas a qualquer curso de graduação. Além dele, os entrevistados apontaram o desconforto causado por alguns temas, como cotas e religiosidade. Para evitar ou diminuir as tensões já existentes nos cursos, esses temas foram identificados como integrantes dos “saberes ausentes” na instituição.

Afora as ausências perceptíveis nas falas dos alunos, as emergências ou “as possibilidades plurais e concretas” (SOUSA SANTOS, 2004c) também se fizeram presentes, e a formação pode, assim, ser vista como um espaço de possibilidades. Dentre elas, os entrevistados mencionaram as posturas diferenciadas dos professores e orientadores de estágio. Embora não fossem generalizadas, dada a diversidade dos formadores, tais posturas pareciam estar mais relacionadas às decisões individuais, possivelmente ligadas às suas experiências, do que a um projeto institucional de formação calcado no acolhimento da diversidade.

Outro aspecto levantado, talvez o mais importante, foi o reconhecimento de ausências no curso e da responsabilidade individual por essa ausência ocorrer, ao mesmo tempo em que considerava, de forma esperançosa, sua erradicação. Dessa forma, a formação foi se configurando como um ecótono, um espaço de tensão e possibilidades.

Vista sob esse prisma, a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Proponho, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna.

Concluindo, retomo os pontos que considero importantes na configuração de uma ecologia da formação dos professores de música. Primeiro, considerá-la como ecótono, uma “zona de união” ou “cinturão de tensão” que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular. Segundo, em decorrência disso, a formação é um lugar propício para o encontro das diferenças e de suas tensões. Terceiro, dessa forma, ela se torna repleta de diversidade, ainda que não haja total reconhecimento da riqueza daí derivada.

São essas considerações, resultantes dessa viagem empreendida com os licenciandos, que apresento agora como possível contribuição deste trabalho para a área da educação musical. Como não havia intenção de generalizar as informações aqui compartilhadas, elas atendem aos critérios das “pequenas generalizações” (BRESLER, 2000). São os leitores que referendarão essas contribuições ao se identificarem com a minha forma de escutar os licenciandos e de tentar traduzir as suas narrativas, por meio dos recortes/retalhos e de sua organização em quadros significativos.

Se, apesar do desejo dessa identificação, fruto da paixão pelo tema da pesquisa, ela não ocorrer, teremos, pelo menos, nos debruçado sobre algumas ausências, tornando-as, assim, presentes e possíveis nesse espaço rico de tensões e possibilidades, a formação de professores de música.

REFERÊNCIAS:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAHAMS, Frank. Aplicação da pedagogia crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 65-72, mar. 2005.
- ABRIL, Carlos. Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 1, p. 30-42, 2006. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/vol24/issue1/>>. Acesso em: 26 set. 2006.
- ALMEIDA, Cristiane M. G. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (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.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2007.
- ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia Shehan. (Eds.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston: MENC, 1996.
- ANDRE, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2005.
- ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. 176f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ARÓSTEGUI, José Luis. Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois : un estudio de caso. *Revista Electronica Complutense de Investigación Musical*, v. 1, n. 6, p. 1-9, 2004. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/reciem/>>. Acesso em: 13 jun. 2006.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: 2006, p. 1-14. 1 CD-ROM.

_____. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 448f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BANKS, James A. Citizenship education and diversity: implications for teacher education. *Journal of teacher education*, v. 52, n. 1, p. 5-16, jan./feb. 2001. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/vol52/issue1/>>. Acesso em: 28 jun. 2006.

BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana: o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, v. 60, set./dez. 2006, p. 581-597. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/494/363>> > Acesso em: 26 abr. 2007.

BARNETT, Rosalind Chait. *Managing the travel demands of all members of dual-earner families with children*. Disponível em: <<http://www.brandeis.edu/centers/cfw/Research.html>>. Acesso em: 18 set. 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2005, p. 1-7. 1 CD-ROM.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

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

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005. v. 1.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILHA, Fabiana F. G; CARRASCO, Claudiney R. Ensino da musicografia Braille: um caminho para a educação musical inclusiva. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2007, p. 1-6.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOWMAN, Wayne. Re-Tooling “Foundations” to Address 21st Century Realities: Music Education Amidst Diversity, Plurality, and Change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 2, n. 2, dec. 2003. Disponível em: <<http://mas.siue.edu/ACT/v2/Bowman03.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2006.

BRASIL. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 9/2001. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1/2002. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 67/2003. *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 21 ago. 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº. 5.626/2005. *Decreto-lei de Libras*. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>> Acesso em: 02 ago. 2009.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.

- BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.
- BURTON, Brian. The role of multicultural music education in a multicultural society. In: RIDEOUT, Roger. (Ed.) *On the sociology of music education*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1997. p. 81-84.
- CACIONE, Cleusa; SOUZA, Nadia Aparecida de. Práticas avaliativas no ensino de música: a concepção de licenciandos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2005, p. 1-8. 1 CD-ROM.
- CAMPBELL, Patricia Shehan; SCHIPPERS, Huib. Introduction. Local musics, global issues. In: CAMPBELL, Patricia Shehan *et al.* (Eds.). *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press, 2005. p. v-vii.
- CANÇADO, Tânia Mara L. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 17-24, mar. 2006.
- CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia M. N. S. Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: 2006, p. 1-14. 1 CD-ROM.
- CANDUSSO, Flávia. *A prática pedagógico-musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./jun. 2001.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.textoecontexto.ufsc.br/include/getdoc.php?id=366&article=227&mode=pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2007.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 53-91, out. 1999.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. *Marcas de gêneros na escola, sexualidade e violências/discriminações: representações de alunos e professores*. 2003. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/7.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2007.

CASHMORE, Ellis *et al.* *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAMORRO, Graciela. *Papa tapia rete marangatu* (que nossos corpos tenham sempre algo bom para contar). A experiência religiosa guarani como ato de dizer-se. 1996. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

CLANET, C. *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

COLWELL, Richard. Taking the temperature of critical pedagogy. *Visions of research in music education*, v. 6, p. 1-15, jan. 2005. [Special edition]. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/>>. Acesso em: 02 nov. 2006.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 43, p. 26-37, dez. 1997.

CURTIS, Marvin V. Understanding the black aesthetic experience. *Music Educators Journal*, v. 75, n. 2, p. 23-26, oct. 1988.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais. SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 17., 2003, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Fundarte, 2003. p. 10-15.

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen 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, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Ivan. *O fio e a trama: reflexões sobre o tempo e a história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DRUMMOND, John. Cultural diversity in music education: why bother? In: CAMPBELL, Patricia Shehan et al. (Eds.). *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press, 2005. p. 1-11.

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

EMMANUEL, Donna T. The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 1, p. 49-62, 2005.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 157-169, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 35-41, mar. 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Dicionário Aurélio – séc. XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [200-] 1 CD-ROM.

FIALHO, Vânia A. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FINE, Michelle *et al.* Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regimen da economia patriarcal*. Rio [de Janeiro]: Maia & Schmidt, 1933.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 abr. 2008.

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

GAY, Geneva. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n.2, p. 106-116, mar./apr. 2002. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/vol53/issue2/>>. Acesso em: 13 maio 2005.

GIRALDEZ, Andrea. Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*, Translberia 1, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>. Acesso em: 27 set. 2005.

GOMES, Nilma L. Ações afirmativas para a população negra: a igualdade racial no ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2. p. 13-22.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GONÇALVES, Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. 333f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 113-119, mar. 2008.

GREEN, Lucy. Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 2, n. 2, dec. 2003. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf>. Acesso em: 04 out. 2006.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, mar. 2003.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 227-234. 1 CD-ROM.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 191-204, jan./jun. 2003.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2009

IKEHARA, Atsuko. The effect of an introduction to Okinawan music on students' attitudinal statements regarding multicultural music education and people from others cultures. *Missouri journal of research in music education*, v. 38, p. 30-44, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-95.

JORDAN, Joyce. Multicultural Music Education in a Pluralistic Society. In: COLWELL, Richard. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Virginia : Music Educators National Conference, 1992. p. 735-748.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006.

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

KRAUS, Egon. The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present. *Music Educators Journal*, v. 53, n. 5, p. 30-91, jan. 1967.

KWAMI, Robert. Music education in and for a multicultural society. In: PLUMMERIDGE, Charles (Ed.). *Music education: trends and issues*. London: Institute of Education/University of London, 1996. p. 59-76.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, p. 465-491, fall 1995.

Disponível em:

<http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml?requestid=185948>. Acesso em: 28 jun. 2006.

LAZZARIN, Luís Fernando. 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.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUI, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 35-64, jun. 2003.

LOURO, Ana Lúcia; SCHWAN, Ivan Carlos; RAPOSO, Mariane Martins. Identidades profissionais em construção. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 2006, p. 407-413. 1 CD-ROM.

LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *NEA*, Porto Alegre, ano III, n. 1, p. 9-15, abr. 1995.

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

MANSFIELD, Janet. Differencing music education. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 19, n. 2, p. 189-202, jul. 2002.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MATEIRO, Teresa. *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical) – Universidade do País Vasco, Bilbao, 2003.

MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Ana Paula. A experiência do estágio supervisionado em música revivida através da escrita. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 1042-1047. 1 CD-ROM.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003.

- MATOS, Olgária C. F. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MATURANA, Humberto Romesín. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Introdução. Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações. In: BEZERRA, Nielson da Silva. (Org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007. p. 13-18.
- MIRANDA, Filipa Bizarro. *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2004.
- MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 55-64, mar. 2006.
- MORATO, Cíntia Thais. Estudar e trabalhar durante o Curso de Graduação em Música: delineando a formação músico-profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: 2007, p. 1-8. 1 CD-ROM.
- NANDY, Sudip *et al.* Referral for minor mental illness: a qualitative study. *British Journal of General Practice*, v. 51, p. 461-465, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1314027>>. Acesso em: 18 set. 2006.
- NIETO, Sonia. *Affirming Diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Allyn & Bacon, 2004.
- ODUM, Eugene P. *Fundamentos de ecologia*. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- O'FLYNN, John. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 1, p. 191-203, dec. 2005.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.
- _____ Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 53-63, out. 2007.
- PANIKKAR, Raimon. *Myth, Faith and Hermeneutics: cross-cultural studies*. Bangalore: 1983.

PANIKKAR, Raimon. *La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos*. 2004. Disponível em: <<http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/La%20diversidad%20como%20presupuesto.PDF>>. Acesso em: 25 set. 2007.

PASCAL. *Pensées* [1670]. Paris: Gallimard, Folio classique, 2004.

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. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIGEM, Jordi. Interculturalidad, pluralismo radical y armonía invisible. *Ilustración*, *Revista de ciências de las religiones*, Madrid, Anejo VI, p. 117-131, 2001. Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ccr/11354712/articulos/ILUR0101440117A.PDF>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. 181f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em Música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. 2004. 129f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luís Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGELSKI, Thomas A. "Critical education," culturalism and multiculturalism. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 1, n. 1, apr. 2002. Disponível em:

<<http://www.siue.edu/MUSIC/ACTPAPERS/ARCHIVE/Regelski.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2006.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. 2006. 199f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

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

RIOS, Roger Raupp. Homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro. In: FONSECA, Claudia; TERTO Jr, Veriano; ALVES, Caleb Farias.(Org.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Mobilização de conhecimentos musicais ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 900-908. 1 CD-ROM.

_____. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. 2007. 316f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SCHIPPERS, Huib. Taking distance and getting up close: the seven-continuum transmission model (SCTM). In: CAMPBELL, Patricia Shehan et al. (Eds.). *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press, 2005. p. 29-34.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEFFNER, Fernando. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard. (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempo de aids*. Rio de Janeiro: Pallas : Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004. p. 85-104.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferenças. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p. 86-93.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. Série Antropologia. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

SILVA, Jacira R. Relações raciais/étnicas e práticas pedagógicas: uma relação a ser discutida. In: HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.

SILVA, Gilberto F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, José Alberto Salgado e. Uma análise das perspectivas de estudantes sobre o estudo de música na universidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 2006, p. 720-727. 1 CD-ROM.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 16. jun. 2007.

SOARES, Gláucio Ary D.; BORGES, Doriam. A Cor da Morte. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 209, p. 26-31, out. 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 54, jun. 1999. p. 197-215. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>> . Acesso em: 03 ago. 2009.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2001.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Reconhecer para libertar: os caminhos do*

cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427- 461.

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

_____. *Do pós-moderno ao pós-colonial*. E para além de um e outro. Conferência de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004b. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Conhecimento prudente para uma vida decente*: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004c. p. 777-821.

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

_____. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005b.

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

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 03 ago. 2009.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 03 ago. 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-68.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). *Semear outras soluções*: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.

SUBTIL, Maria José Dozza. Estudos sobre expectativas e pré-formação dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 2006, p. 350-357. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. Music education in a pluralist society. *International Journal of Music Education*, n. 12, p. 3-8, nov. 1988.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

TANAKA, Harue. Ensino e aprendizagem do Cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 106-114.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 63-68, set. 2004.

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

_____. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 75-84.

_____. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.

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 mar. 2007.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In:

- GUSMÃO, Neusa Maria M. de. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.
- VASCONCELOS, António Ângelo. 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.
- VIEIRA, Lia Braga *et al.* Experiências musicais dos alunos do curso de licenciatura em música do Centro de Ciências Sociais e Educação (CSE) da Universidade do estado do Pará (UEPA) – um estudo diagnóstico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004, p. 582-588. 1 CD-ROM.
- VOLK, Terese M. The history and development of multicultural music education as evidence in the Music Educators Journal, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*, Columbia, v. 41. n. 2, p. 137-155, sum. 1993.
- WALCOTT, Rinaldo. Post modern sociology: music education and the pedagogy of rap. In: RIDEOUT, Roger. (Ed.) *On the sociology of music education*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1997. p. 180-190.
- WILLIAMSON, Guillermo. ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, Viña del Mar, ano 2, n. 3, p. 16-24, sept. 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2006.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Identificação do entrevistado
2. O curso de licenciatura como espaço de formação de professores
3. Concepção de diversidade
4. Formação para trabalhar com/em a diversidade

APÊNDICE B**Carta de Cessão**

Eu,

_____, RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ___/___/_____, devidamente revisada por mim após a transcrição, para Cristiane Maria Galdino de Almeida, RG 3149251, SSP/PE, estudante do PPG Música da UFRGS, cuja pesquisa é sobre a formação do professor de música. A entrevista poderá ser utilizada integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria da dita entrevista, subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2008.