

Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior

Discourses of music teachers: culture and pedagogy in higher education practices

EDUARDO LUEDY MARQUES Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) ▶ eluedy@gmail.com

resumo

O presente artigo apresenta o resumo das principais considerações teóricas desenvolvidas em minha tese de doutoramento acerca daquilo que passei a designar como *discurso acadêmico em música* – uma instância que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. Esse discurso é divisado, aqui, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falavam acerca de cultura, educação e currículo. As seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural? Que concepções de cultura e conhecimento em música se depreendem de tais discursos? Assim, três professores e duas professoras foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, tendo-se como contexto político e educacional a temática mais ampla da diversidade cultural. As análises evidenciaram que parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural conservadora e de cariz modernista, a qual, legitimada pela via dos dispositivos institucionais dominantes, ainda assume proeminência por entre os discursos acadêmicos em música.

PALAVRAS-CHAVE: discurso acadêmico em música, formação superior em música, currículo e cultura

abstract

The present study summarizes the most important theoretical considerations in my doctoral thesis about the *academic discourse in music* – a cultural and pedagogic instance that reflects a certain regime of truths on education, music and culture. The academic discourse in music is depicted here from the illocutory acts of music teachers concerning culture, education and curriculum. This discourse is confronted with the recent matters and demands put by the recognition of the cultural diversity, a phenomenon clearly identifiable in the contemporary western societies. The following questions orientated the study: how music teachers deal with the emergency of the notion of cultural diversity?; Wich concepts of culture and knowledge can be depicted from the academic discourses in music? To answer those questions, five music teachers were interviewed, having the cultural diversity as an important academic issue. The analysis reveal that a significant part of the statements evoked by the subjects elapses a conservative and modern conception of culture that is legitimated by the institutional instances and that still assumes prominence amongst the academic discourses in music.

KEYWORDS: academic discourse in music, higher education in music, curriculum and culture

ponto de partida

O presente trabalho é devedor da tentativa de compreender e problematizar o substrato das discussões acaloradas que ocorriam numa determinada comunidade acadêmica em música. Uma problemática implicada nos seguintes questionamentos: como tomar os discursos de professores e professoras de uma instituição superior de ensino de música, acerca de cultura, música e educação, como um dado a ser problematizado e formalizado em termos de um objeto de investigação? Como fazer isso quando eu mesmo me encontrava tão intimamente envolvido, participando ativamente de tais atos ilocutórios?

Devo dizer que tudo isso começou com uma troca intensa de *e-mails* que, no início de meus estudos de pós-graduação, se deu numa *mailing list*. Nessa comunidade virtual, eu e outros participantes, professores e alunos de um programa de pós-graduação em música, empreendíamos verdadeiras batalhas culturais, lutando pelo significado último de nossas crenças sobre educação e currículo no âmbito da formação superior em música.

Foi a partir dessa *mailing list* que pude perceber como as discussões e embates teóricos, principalmente pela intensidade com que envolviam seus participantes, forneciam uma amostra significativa da importância capital que atribuíamos a nossos discursos – tanto por conta das premissas teóricas contidas nas visões de mundo e concepções de cultura que ali se desvelavam quanto pelos sentidos e significados que faziam circular, evocando outros discursos – sobre cultura e educação, basicamente – através dos quais efetivamente falávamos e defendíamos nossas posições.

Passei, assim, a compreender aquelas instâncias discursivas como parte significativa de um conjunto maior de saberes, o qual passei a denominar de “discurso acadêmico em música” – um discurso qualificado, que versava, em última análise, acerca do que deveria valer como cultura e, conseqüentemente, do que se teria como legítimo de ser ensinado e de constar como conhecimento curricular. Passei a querer interrogar criticamente esse discurso, a buscar interpelar, tanto naquilo que através dele se afirmava quanto se negava, os pressupostos epistemológicos subjacentes às suas concepções de cultura e pontos de vista acerca de educação e currículo.

Posteriormente, percebi que poderia tratar de instâncias discursivas mais localizadas, mais próximas a mim, o que me permitiria maiores possibilidades de interlocução. Poderia situar tais instâncias discursivas num mesmo lócus acadêmico, através do qual esses discursos circulassem de um modo menos disperso, comparativamente ao das comunidades virtuais que se estruturavam a partir dos textos e dos embates que ocorriam nos grupos de discussão de internet.

Parecia-me cada vez mais atraente a ideia de que as dimensões culturais e pedagógicas do discurso acadêmico em música poderiam ser capturadas a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior de música teriam a dizer acerca de cultura, educação e currículo – ou seja, para além dos textos acadêmicos, dos artigos científicos e, também é claro, dos *e-mails* (por vezes impertinentes e desaforados) contidos num grupo de discussão.

Além do que, situar os debates no âmbito da educação superior justificava-se por serem tais instituições instâncias importantes de afirmação e legitimação de conhecimento e de visões de mundo. Afinal, como afirma Giroux (1999), as instituições de ensino superior produzem uma ordem particular de narrativas, sendo, por isso, locais profundamente políticos e normativos:

[...] a universidade não é simplesmente um lugar para se acumular conhecimento disciplinar que possa ser trocado pelo emprego decente e pela mobilidade ascendente. Nem é um lugar cujo propósito seja meramente cultivar a vida da mente ou reproduzir o equivalente cultural do “*Masterpiece Theater*”. Acredito firmemente que as instituições de educação superior,

independente de seu status acadêmico, representam lugares que afirmam e legitimam as visões de mundo existentes, produzem novas, e garantem e moldam relações sociais particulares; simplificando, são locais de regulamentação moral e social. (Giroux, 1999, p. 108)

Em outros termos – e a partir da ênfase na dimensão política da educação, tal como incorporada por autores como Giroux (1995, 1997, 1999, 2003) e McLaren (1997, 2000), proponentes importantes da chamada pedagogia crítica – passamos a reconhecer o ensino superior como uma esfera cultural pública importante,

[...] que cultiva e produz histórias específicas de como viver ética e politicamente, [cujas] instituições reproduzem valores selecionados e abrigam, em suas relações sociais e práticas de ensino, conceitos específicos em relação a que conhecimento é mais valioso, o que significa conhecer algo e como se pode construir representações de si, de outros e do ambiente social. (Giroux, 1999, p. 108)

No que concerne mais especificamente à área de música, a relevância de se investigar as representações, ideias e valores que conformam seu campo discursivo justificava-se pela seleção que efetivava (e ainda efetiva) sobre repertórios e práticas musicais; por serem suas instituições locais “onde se cultiva o ‘bom gosto’”, nos quais podemos observar “a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios” (Travassos, 2005, p. 11). Ou seja, espaços privilegiados de legitimação e instituição do cânon cultural e musical.

Pois assim foi: dos debates no espaço virtual de uma *mailing list* para as conversas, através de entrevistas intensivas com professores de uma determinada instituição de ensino superior de música que busquei traçar os contornos de meu objeto de investigação.

Para a delimitação do problema de pesquisa, parti de dois pressupostos inter-relacionados. Em primeiro lugar, o de que o discurso acadêmico em música configurava-se como um dispositivo de efeitos culturais e pedagógicos, cujos saberes e valores tanto refletiam quanto divisavam um determinado regime de verdades acerca do que deveria contar como conhecimento válido em música e educação musical, um discurso qualificado que operava sobre sistemas culturais e seus significados.

É preciso dizer que a noção de pedagogia, aqui, associada ao *discurso acadêmico em música*, não era relativa apenas à subárea da educação musical, mas aos processos pedagógicos mais amplos em música. Em outros termos, as implicações culturais e educacionais do discurso acadêmico em música não se referiam apenas à subárea da educação musical, mas à formação acadêmica em música como um todo.

Em segundo lugar, partia também do pressuposto de que os significados divisados pelo discurso acadêmico em música se viam confrontados com questões e demandas sociais, políticas e educacionais postas pelo advento da noção de multiculturalismo – compreendido aqui tanto como um corpo teórico quanto decorrente do reconhecimento de um fenômeno claramente identificável nas sociedades ocidentais contemporâneas (Canen; Moreira, 2001).

A noção de diversidade cultural passava não somente a ser discutida como também incorporada nas políticas educacionais nacionais. Já contávamos com a recomendação de incorporação dessa temática, na formação de professores, em diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1998, 2004). Era, pois, de se perguntar acerca do que isso representaria em termos de uma necessária política cultural e curricular para as instituições de ensino superior em música.

situando o problema

Acima de tudo, acreditava que a discussão acerca da diversidade cultural e do multiculturalismo se fazia necessária, principalmente quando nos dávamos conta que no âmbito acadêmico-institucional em música, de uma maneira geral, tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade. De fato, mesmo nas áreas de educação musical e etnomusicologia – áreas de saber nas quais as vinculações entre cultura e sociedade são mais evidentes –, as implicações políticas e culturais das questões que envolviam a produção e sistematização do conhecimento em música e, portanto, a própria noção de autoridade envolvida no estabelecimento de seu cânon acadêmico, não pareciam figurar como questões centrais a seus campos de investigação.

A partir de tais considerações, busquei responder as seguintes questões: *como professores/as de música lidavam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares? Que concepções de cultura e conhecimento se depreendiam dos discursos acadêmicos em música?*

o discurso acadêmico como objeto de estudo

Através do discurso docente podemos ter acesso àquilo que o professor pensa/diz a respeito de sua própria prática (a despeito das prescrições do texto curricular); e o que ele pensa/diz do conhecimento curricular, ou seja, podemos ter acesso às maneiras como o currículo é compreendido, criticado ou reificado pelos professores. Através do discurso docente, podemos ter acesso àquilo que é dinâmico e contingente, àquilo que se faz mais presente na prática do que propriamente no texto curricular.

Além disso, o discurso é parte significativa da atividade docente e pode ser tomado como “uma modalidade de comunicação especializada”, situada numa determinada ordem ou estatuto de saber. Nessa perspectiva teórica, o discurso docente não resulta de escolhas individuais autônomas, mas sim de uma ordem de saber instaurada a partir de forças que definem o que deve contar como conhecimento legítimo e “verdadeiro” (Díaz, 1998).

Dito de outro modo, a ordem dos saberes em música, seu estatuto e fundamento epistemológico são construções sociais e históricas, politicamente comprometidas, uma vez que resultam de forças que lutam por valer suas verdades. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que essa ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição das verdades totalizantes do “conhecimento universalmente válido”.

o discurso como uma prática

A questão da correspondência entre o discurso e a prática, ou entre discurso e “realidade”, é por vezes tomada como um problema a ser considerado. A ausência de tal articulação poderia ser tomada como uma lacuna num trabalho de investigação que consideraria “apenas” o discurso dos docentes sem que houvesse a verificação de uma correspondência (ou falta de) entre o discurso dos docentes e suas práticas concretas.

No entanto, outras premissas teóricas, aqui consideradas, podem nos ajudar a melhor situar a problemática da relação entre discurso e prática. Ou, pelo menos, a problematizá-la de modo mais adequado em relação à perspectiva epistemológica adotada.¹

Nesse sentido, seguindo Fischer (2001, p. 207, grifo da autora), as “coisas ditas” encontram-se radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, por isso,

ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito [...] o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (Fischer, 2001, p. 207)

Ou seja, não são propriamente “as coisas” que interessam, nessa perspectiva – apesar de que elas sejam importantes – mas sim os significados atribuídos a elas. E, mais que isso, aquilo que permite que as coisas sejam pensadas de uma determinada maneira (e não de outra). O interesse não residia, portanto, na correspondência factual entre palavras e coisas, ou entre teoria e prática. Mas, sim, nos interditos, nas possibilidades, postas em ação por um determinado campo discursivo.

Uma noção importante, decorrente de tais premissas teóricas e epistemológicas, é que, se por um lado, os sujeitos do estudo não deixavam de ser os autores de seus próprios atos ilocutórios, por outro, seus discursos não pertenciam somente a eles, ou não se originavam unicamente deles. Até pela posição que ocupavam – a de representantes de uma instituição de ensino superior –, eles não só falavam, mas também *faziam falar* determinados discursos, acionando enunciados acerca do que significa conhecer algo e, em se tratando de docentes, de como esse conhecimento era organizado, hierarquizado e avaliado.

A tarefa que se descortinava, enquanto possibilidade de questionamento crítico da ordem discursiva que se buscava compreender, residia, pois, na compreensão daquilo que através do discurso acadêmico em música se interditava, ou daquilo que se permitia enquanto conhecimento verdadeiro.

Além disso, esse discurso revelava-se também através das relações que estabelecia com outras formações discursivas que podiam lhe ser concorrentes, que podiam rivalizar com suas “verdades” – tais como os recentes discursos provenientes das matrizes teóricas e epistemológicas que se encontram subjacentes ao feminismo, ao pós-colonialismo, ao multiculturalismo crítico, aos estudos culturais, etc.

Assim, o discurso acadêmico em música foi apreendido a partir das maneiras como respondia a certas questões provenientes das demandas contemporâneas do multiculturalismo, de certas provocações epistemológicas oriundas da chamada “virada cultural”, a partir da maneira como lidava com questões contemporâneas postas pelo advento da noção de diversidade cultural.

1. Refiro-me aqui às perspectivas epistemológicas pós-modernas e pós-estruturalistas as quais, animadas sobretudo pela chamada “virada linguística”, enfatizam, de um lado, o papel da linguagem e do discurso na constituição do social e, de outro, a noção de cultura como uma prática de significação e local privilegiado das políticas de representação.

sobre os sujeitos

Para a realização do estudo, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música, todos pós-graduados e já com um longo histórico no magistério superior, foram tomados como sujeitos da presente investigação, compondo um determinado grupo representativo das seguintes subáreas a que cada um pertencia: educação musical; práticas interpretativas; musicologia; etnomusicologia; composição e análise.

Os professores compunham, assim, um grupo heterogêneo que, além do fato de ensinarem música na mesma instituição de ensino superior e de representarem certas subáreas de conhecimento em música, terminaram sendo reunidos, em última análise, por terem manifestado interesse em participar do presente trabalho de investigação.

Esses sujeitos foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semiestruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural.

É preciso dizer que eram sabidas as limitações heurísticas do estudo no que dizia respeito à representatividade daquele grupo de professores não apenas em relação à própria instituição, mas também relativamente à própria área de música. O que não significa dizer que os dados produzidos fossem irrelevantes para a discussão curricular e pedagógica mais ampla no âmbito do ensino superior de música brasileiro. Os sujeitos do estudo, afinal de contas, pertenciam a uma instituição representativa por sua própria relevância histórica,² sendo, portanto, representantes de uma parcela importante do pensamento acadêmico em música, não só refletindo os discursos dominantes da área sobre educação e cultura, mas também reproduzindo-os através das reflexões acerca de suas próprias práticas.

Cinco professores, portanto, foram os sujeitos desse estudo. Nomeados por pseudônimos, os professores encontravam-se, assim, situados relativamente às subáreas de conhecimento a que pertenciam:

- Educação musical – Fanny
- Práticas interpretativas – Callado
- Musicologia – Cecília
- Etnomusicologia – Benedito
- Composição e análise – Heitor

Essa não era uma classificação estanque: alguns dos professores pertenciam originalmente a uma determinada subárea, mas haviam cruzado as quase sempre tênues fronteiras que separam essas áreas de saber.

Por exemplo, Fanny é graduada em instrumento, pertencendo, pois, à subárea das práticas interpretativas. No entanto, fez mestrado e doutorado na área de educação musical e tem efetivamente se dedicado à educação musical.

2. Uma instituição que existe há mais de cinco décadas, na qual gravitaram nomes importantes no cenário musical brasileiro, que oferece cursos de composição, regência, licenciatura, instrumento e canto, e que conta com um programa bem estabelecido de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Callado, por seu turno, era graduado em canto, mas, apesar de ter feito mestrado em educação musical, tem se dedicado mais efetivamente à área das práticas interpretativas.

Cecília, tendo se formado em piano, pós-graduou-se em etnomusicologia. Tem, no entanto, se dedicado preponderantemente – tanto como pesquisadora quanto como professora – à musicologia histórica.

Benedito, tendo percorrido um caminho semelhante ao de Cecília, no entanto, identifica-se sobremaneira com o campo de pesquisa da etnomusicologia.

Heitor talvez seja o único, dentre os demais, a ter permanecido “fiel” à sua área de origem: a composição e análise.

Um roteiro de entrevista foi estruturado em torno de certas questões atinentes à educação e à formação superior em música. Dentre estas, destaco as seguintes:

- Que implicações a lei 11.645 tem tido para a estruturação curricular de um curso de graduação em música?³ Que implicações haveria para a formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter de lidar com as experiências de alunos quilombolas ou indígenas?
- Como você avaliaria a afirmação do professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e junho de 2008. Foram todas gravadas e transcritas pelo próprio pesquisador que as submeteu posteriormente aos seus entrevistados. A despeito da textualização feita a partir das conversas com os professores buscar assegurar a inteligibilidade das falas, procurei preservar ao máximo a coloquialidade de nossas conversas, buscando tanto quanto possível manter as maneiras com que os professores e professoras se expressavam.

O que se segue é a representação, um tanto resumida, de alguns dos principais aspectos encontrados e problematizados, bem como de parte das considerações teóricas acerca dos resultados e conclusões a que cheguei a partir das análises realizadas. Os dados encontram-se estruturados a partir dos seguintes tópicos discutidos.

entrevistando os professores

representando os dados: aspectos

3. Lei de 10 de março de 2008, que faz uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a lei 9.394, a conhecida LDB de 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (ver Brasil, 1996, 2008).

A lei 11.645: currículo e lutas por representação

Ao perguntar sobre a lei 11.645, busquei discutir o significado das demandas por uma educação superior atenta à diversidade cultural. Afinal, o pressuposto fundamental para a elaboração da referida lei é a importância simbólica da história e cultura de grupos historicamente marginalizados, tais como os povos indígenas brasileiros e as comunidades afrodescendentes, nos currículos da educação básica.

P: Como é que você vê as implicações desta lei [a 11.645, que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a incluir em seus currículos o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena] para a formação acadêmica superior?

Heitor: Preferia não ter esse nome, assim, “história da cultura africana e indígena”. Porque a história da humanidade é a história da humanidade, essas culturas fazem parte da história geral.

Noutro trecho, o professor complementa:

Heitor: Eu acho estranho a obrigatoriedade desse estudo [refere-se ao estudo das culturas da cultura e da história afro-brasileira e indígena], porque pra mim parecia que ele era a própria vida das pessoas. [...] Eu acho que se sabe, aqui na Bahia, muito menos sobre Shakespeare do que sobre... Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente [...] não tem a menor ideia do que é a *Divina comédia*, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura europeia, ou a “Grande Cultura” do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena.

O discurso do professor Heitor aponta claramente para a necessidade de uma formação acadêmica centrada na cultura erudita europeia. Evoca-se, no discurso acima, uma concepção de cultura tradicional e perfectiva, devedora de uma noção moderna de conhecimento que reafirma seu caráter supostamente universal. Assim, os estudos acadêmicos deveriam levar os alunos a conhecerem o *patrimônio cultural da humanidade* – não por acaso, representado, no exemplo dado, pelo cânon literário de Shakespeare e Dante Alighieri.

Posição semelhante é manifestada pela professora Cecília:

Cecília: [...] *não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente*. Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, *eu tenho um conteúdo a cumprir*.

E, em outro trecho:

Cecília: [...] *se ele [o aluno] quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção*. [...] *Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana*. Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido.

Percebe-se como certas fronteiras que hierarquizam e determinam os saberes que podem e que não podem figurar num programa de ensino de história são estabelecidas. Por isso, a música africana não poderia ser abordada na disciplina de *História da Música* – normalmente tida como repositória do cânon artístico e cultural *da humanidade* – mas sim no espaço delimitado pela disciplina de Folclore.

Desafiando a lógica dominante: ações afirmativas e a noção de conhecimento em música

A citação a Moreira (2002) acerca da necessidade da reelaboração de conteúdos que concorreriam para desafiar a lógica curricular e educacional dominante – eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual – buscava provocar os professores a discorrerem a respeito da vinculação entre uma necessária noção de cultura com as questões identitárias e as lutas por representação.

P: Como você avaliaria a afirmação de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

Cecília: Que tem o quê?

P: Que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. Ou seja, algo que diz respeito não só à prática do professor, na escola, mas à própria formação do professor.

Cecília: Quer dizer, a gente tem uma formação que não tem nada a ver [risos] É isso o que eu estou entendendo? Quer dizer, a formação que nós temos é uma formação que não é muito adaptada... eu tô entendendo assim, [há] um preconceito... [...]

P: ele acha que é importante desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual. Ou seja, essa lógica predomina, ela é dominante. Como é que a gente pode desafiar isso?

Cecília: Isso aí também é muito complicado...

P: Não precisaríamos desafiar essa lógica?

Cecília: Não.

P: Não é preciso desafiar, ou você acha que ele não está certo em afirmar que há uma lógica dominante?

Cecília: Eu sou o que sou, porque eu aprendi assim, porque meu professor é eurocêntrico, é preconceituoso, porque é uma formação... Eu não penso dessa maneira. Eu penso que uma pessoa, ela tem... depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho, você não fica preocupado se é... como é que chama... a questão do homossexual, do heterossexual... você segue o seu caminho.

Da fala de Cecília depreende-se a noção de que os saberes não se localizam, contingencialmente, nas experiências subjetivas, coletivas ou individuais: “depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho”. Um discurso cuja noção de conhecimento, como um atributo de uma razão desimpedida, deve pairar acima das restrições e contingências históricas, sociais e culturais.

Tal concepção de conhecimento impõe limites para a aceitação de outras vozes e posições de sujeito, principalmente quando estes passam a representar um “desvio” em relação às vozes e posições dominantes.

Assim, “seguir o seu caminho, a partir das informações que se tem”, pode significar a aceitação não problemática de que há um conhecimento “verdadeiro” e que este nos conduz a decisões e atitudes mais “corretas”. Assim, o conhecimento – idealmente neutro, desprovido de intenções – não teria a ver com diferentes perspectivas e experiências, nem tampouco com as relações de poder que determinam os regimes dominantes de representação.

P: O aluno ser homossexual, mulher, negro, indígena, cigano... você acha que o ponto de vista dele, a perspectiva dele não é afetada pela experiência dele, por ser mulher, ou por ser gay, ou por ser cigano?

Cecília: Eu lhe digo, sinceramente, da minha posição: eu não tenho esse tipo de preconceito, eu não fico, por exemplo, questionando... eu tenho aluno que é pagodeiro – entenda, tocador de pagode... tem outro que gosta de pop, tem outro que tem banda de não sei o quê, tem outro que veio de uma cidade lá do interior, sabe? Na realidade, quando eu vou dar minha aula, *eu estou preocupada com o conhecimento que eu vou passar pra ele, né?*

Por não reconhecer a existência de relações de poder assimétricas que definem não só quem será autorizado a falar, mas também as maneiras como o conhecimento é construído a partir de tais relações, alguns professores assumem que sua prática não deve ser afetada por considerações de raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. Certamente por isso, a professora Cecília não vislumbrava, por exemplo, qualquer conflito nessa relação entre saberes e identidades, ou seja, não tomava como problemáticas as maneiras como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a partir de suas localizações culturais específicas. Tal posicionamento é reafirmado a seguir:

P: Que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

Cecília: ... [silêncio]

P: De que maneira isso poderia afetar a sua prática?

Cecília: Não, a minha prática não afeta; não é porque é quilombola, é negro, ou é amarelo... isso não... O que eu acho que afeta é não ter condições de frequentar, isso aí sim, isso afeta.

Ao estabelecer que os saberes e a razão, legitimados num dado currículo, seriam correlatos de uma posição pretensamente neutra e “universal”, muitos professores deixam de considerar o fato de que os alunos falam e compreendem a partir de outros lugares, cujas experiências são marcadas por outras posições de sujeito, muitas vezes diversas das de seus professores – sejam as de classe, raça, gênero, sexualidade, região, geração, etc.

Callado: [...] essas terminologias, de afrodescendente, indígenes, quilombolas, eu considero uma *subtração do pensamento humano*. [...] fui até criticado uma vez num seminário de música afro, quando as pessoas falavam muito de consciência negra e eu disse, em alto e bom som, que, *pra mim, consciência não tem cor. Não tem consciência negra, branca, azul, amarela ou vermelha, existe uma consciência geral, que é a consciência humana*.

As afirmações acima manifestam a crença liberal-humanista da igualdade entre os seres humanos, tomada como um princípio fundamental que deveria estruturar sociedades democráticas. Não faria sentido, pois, assumir que as experiências de silenciamento, marginalização e exclusão das vozes de certos grupos sociais e culturais decorreriam de uma maneira racializada de produzir e legitimar desigualdades e privilégios; e nem que a noção de conhecimento poderia vincular-se às experiências identitárias, tais como as de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade.

Uma posição divergente, no entanto, seria afirmada pela professora Fanny:

Fanny: [...] de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que

se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né? [...] Eu vejo que esses paradigmas, eles, de uma certa forma, vêm sendo quebrados, tanto pelas cotas, de entrada de negros... e nessas alturas, eu já me pergunto se a gente não deveria ter cota para todo tipo de coisa, não somente para a cor da pele... e pra tantas outras coisas. Eu vejo que essas coisas estão sendo quebradas.

Se em parte dos discursos analisados podia-se perceber atitudes e concepções culturais etnocêntricas e conservadoras, em Fanny encontramos um posicionamento francamente favorável ao reconhecimento da importância e legitimidade da diversidade cultural. No entanto, com o professor Benedito, ainda que em seu discurso encontremos a defesa do respeito à diferença e a crítica àquelas atitudes conservadoras, questões acerca de outras identidades envolvidas neste debate apontavam para as seguintes considerações:

Benedito: [...] eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, *mas eu não posso pregar o homossexualismo*, quer dizer, *não me parece a coisa certa a fazer*. Eu não posso ser intolerante, *eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção*, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. *Então, eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo [...].*

E, em outro trecho:

P: Mas você não acha que as posições, os lugares e os papéis que nós desempenhamos, como homem, como mulher, homossexual, heterossexual, branco, negro...

Benedito: Isso é problema deles, *a escolha é deles*, não precisa fazer clube.

P: A perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

Benedito: Não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso.

Nossas crenças acerca da sexualidade, que fazemos circular através da ordem discursiva que acionamos e à qual pertencemos, manifestam as maneiras como concebemos a constituição de nossos próprios “eus”, além de indicar a parcialidade de nossas reivindicações acerca do conhecimento verdadeiro (Giroux, 1999).

As respostas às questões sobre sexualidade evidenciavam pressupostos teóricos tão conservadores acerca dessa temática quanto aqueles referentes à estética, ao currículo e ao conhecimento em música. Os vínculos entre aquilo que concebemos como conhecimento e a nossa localização como sujeitos sociais pareciam, pois, mais evidentes quando discorriamos sobre a sexualidade. Os trechos destacados acima terminavam por revelar como a “natureza situada do conhecimento” se manifestava, ainda que nossos discursos procurassem negá-la, através de reivindicações de neutralidade e objetividade.

Os trechos acima manifestavam os limites do conservadorismo às questões que envolvem a diversidade de papéis sexuais em nossa sociedade. Da equiparação da afirmação da diferença com “proselitismo” (“eu não posso pregar o homossexualismo”), até a menção à “escolha” que esses indivíduos fariam (e que, portanto, uma vez que eles “escolheram” viver assim, esse seria “um problema deles”), tudo isso manifestava os limites epistemológicos evocados por posturas conservadoras acerca das políticas identitárias.

discussão

Uma parte significativa dos enunciados analisados revelava uma mentalidade cultural conservadora, cujo cariz modernista, legitimado por via dos dispositivos institucional-acadêmicos, parecia ainda assumir proeminência naquilo que passei a considerar como “discurso acadêmico em música”.

Apesar da heterogeneidade existente, ainda que não possamos falar no discurso acadêmico em música como um bloco monolítico, culturalmente conservador, ainda assim não podemos deixar de apontar para o fato de que parte importante dos discursos desses docentes aponta para uma política cultural de efeitos conservadores, evidentes na maneira de hierarquizar e selecionar saberes, habilidades e valores – os quais têm justificado, por exemplo, critérios de admissão de candidatos a vagas num curso superior de música – que se encontram ainda pautados na defesa de padrões de excelência e do mérito, definidos nos termos da assim chamada “alta cultura” ocidental.

Buscar compreender e questionar como as experiências humanas podem ser legitimadas, mas também contestadas, em práticas educacionais e institucionais diversas pode implicar uma importante mudança de atitude por parte dos educadores com vistas ao estabelecimento de uma política mais abrangente de cultura e de experiência em seus discursos e práticas pedagógicas.

Para tanto, seria preciso compreender as práticas pedagógicas como implicadas numa “política particular de experiência”, ou seja, como “um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social” (Giroux, 1997, p. 124). Seria preciso levar em conta que a legitimação do conhecimento é sempre uma questão de localização de sujeitos numa determinada estrutura social e de poder.

De tais considerações epistemológicas, poderíamos, por exemplo, nos perguntar: que implicações práticas – em termos curriculares, metodológicos e didáticos – teríamos ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica, para buscar incluir outros atores e atrizes sociais e, portanto outras experiências e vozes? Que consequências teríamos ao conceber uma formação acadêmica em música que buscasse levar em conta que “todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo” (Macedo, 2007, p. 67)?

Questionar o discurso acadêmico em música, em função de tudo aquilo que, através dele, se limita e, efetivamente, exclui, pode nos ajudar a propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares divisadas por esse discurso. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que essa ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição de verdades totalizantes em música e educação musical.

referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – temas transversais*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

DÍAZ, M.. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, 2001.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

_____. *Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Ato impuro: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002.

TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, n. 12, p. 11-29, 2005.

Recebido em
30/04/2011

Aprovado em
17/07/2011