

# Diversidade e formação de professores de música

*Diversity and music teacher education*

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
cmgabr@yahoo.com.br

**Resumo.** Este artigo se propõe a refletir sobre a formação inicial de professores de música, a partir dos resultados da pesquisa\* que 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 de 17 licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. O referencial teórico está fundamentado em conceitos da teoria crítica pós-moderna, proposta por Santos (2005). 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, consequentemente, 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, ecologia da formação de professores de música

**Abstract.** This work presents a reflection on the music teachers' initial education, based on research results, which 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 17 music student-teachers. The theoretical framework was composed by concepts coming from the post-modern critical theory, proposed by the Portuguese sociologist Santos (2005). 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, ecology of music teachers' education

## Introdução

*Quando comesares a tua viagem para Ítaca,  
reza para que o caminho seja longo,  
cheio de aventura e de conhecimento.  
Konstatinos Kaváfis, Ítaca*

A produção de conhecimentos pode ser comparada a viagens que empreendemos durante a nossa vida. Como em toda viagem, escolher o

destino é uma das primeiras decisões que se apresentam. Assim, quando construí o objetivo geral da pesquisa aqui socializada – 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

\* Pesquisa realizada sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Del-Ben, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que resultou na tese de doutorado intitulada *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul* (Almeida, 2009). A autora foi bolsista da Capes/PICDT.

profissional, seria o porto de partida e também aonde eu queria chegar. Dessa forma, tive como objetivos específicos<sup>1</sup> identificar em que condições (condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades) os licenciandos estão sendo preparados; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação.

A delimitação do objeto do estudo, diversidade e formação de professores de música, foi composta a partir de minhas experiências, pessoais e profissionais, e da literatura revista para esse fim. Nessa revisão, situei o termo “diversidade” na legislação educacional brasileira, na educação e na educação musical. 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 legislação educacional brasileira, em vários de seus documentos, menciona conceitos comumente associados ao termo “diversidade”. Dentre esses documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2001, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999).

Como previsto na legislação educacional, a diversidade pode ser tratada 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 essas questões, tais como diversidade sócio-étnico-cultural (Capelo, 2003); diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas (Zeichner, 1993); educação multicultural crítica pós-colonial (McLaren, 2000); educação intercultural (Fleuri, 2003); educação intercultural crítica (Canen, 2000); educação em direitos humanos e educação não discriminatória (Candau, 2003), entre outros. Como é possível

<sup>1</sup> Objetivos construídos a partir do texto de Clemêncio (2003, p. 102-103).

perceber, os termos “diversidade”, “diferença” e “educação” estão sempre adjetivados e, na maioria das vezes, relacionados à cultura.

A área de música, embora apresente reflexão sobre a diversidade, ainda o faz de forma seccionada e prioriza, na maioria das vezes, a diversidade geralmente denominada de cultural. Dentre essas perspectivas estão a educação musical em uma sociedade pluralista (Swanwick, 1988), a educação musical multicultural (Anderson; Campbell, 1996), a educação musical em e para uma sociedade multicultural (Kwami, 1996), a educação musical a partir de uma perspectiva multicultural (Giraldez, 1997), a educação musical no contexto da diversidade, pluralidade e mudança (Bowman, 2003), a educação musical intercultural (O’Flynn, 2005), entre outras. 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 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.

### **A teoria crítica pós-moderna e o design da pesquisa**

Nesse percurso da construção de conhecimentos, trazia comigo alguns aspectos de minha subjetividade, principalmente 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 desses aspectos, na construção metodológica desse trabalho, revelava também a convicção da impossibilidade de o pesquisador permanecer neutro diante do seu objeto de estudo. Dessa forma, em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a diversidade na formação do professor de música foi vista por alguém que é professora no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco, sindicalizada, mulher, heterossexual, mãe, cristã, nordestina, pernambucana, entre outras identificações possíveis.

O referencial teórico-metodológico também me possibilitou vivenciar 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 (Santos, 2005), referencial teórico selecionado. Para Santos (2005, p. 23), teoria crítica é aquela “que não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, sendo a realidade considerada “como um campo de possibilidades”.

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

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” (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.

A sociologia das ausências, por sua vez, é 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” (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.

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

Dentre as lógicas ou modos de produção da não existência, a monocultura do saber e do rigor do saber e sua respectiva ecologia, a ecologia dos saberes, foram fundamentais para a compreensão das informações socializadas. Na monocultura do saber e do rigor do saber, só é reconhecido o conhecimento que corresponde aos critérios de verdade e qualidade estética e, por isso, estão presentes nos cânones. Por sua vez, a ecologia dos saberes parte da premissa de que não há ignorância nem saber em geral, pois “o que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância” (Santos, 2005, p. 29).

Esses conceitos foram inseridos na discussão sobre os cânones hegemônicos na educação musical em um contexto de pluralidade de culturas musicais contemporâneas por Vasconcelos (2004). Para esse autor, as investigações têm revelado que são quatro os cânones presentes na educação musical em Portugal: “o cânon da monocultura do conhecimento, o cânon da classificação, o cânon do produto e o cânon do mosaico” (Vasconcelos, 2004, p. 27, tradução minha). Em contrapartida a esses cânones, 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, tradução minha)

Tais conceitos nortearam tanto a construção do *design* desse estudo quanto os procedimentos de construção e de análise das informações compartilhadas. A decisão de realizar um estudo qualitativo de entrevistas com os licenciandos reflete, assim, esses e outros conceitos do autor. O conhecimento aqui socializado é fruto do diálogo estabelecido nas entrevistas episódicas com 17 licenciandos, prováveis concluintes, de três universidades federais do Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

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. 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 7 moças e 10 rapazes, no total. Essa mesma característica se acentuou na UFSM. Dos participantes, havia apenas 2 moças e 7 rapazes, enquanto nas outras duas instituições, elas eram em maior número. Três moças e 2 rapazes, na UFRGS e 2 moças e 1 rapaz, na UFPel.

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 dessa 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 análise foi apresentada sob o título “Diversidade nos tempos da formação”, dividida 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. 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.

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 dos tempos das instituições e da ação e das pessoas, e a interferência que causavam um ao outro, permitiram ver a formação não só na sua dimensão cronológica, o tempo de *chronos*, mas, principalmente, na sua dimensão qualitativa, o *kairós*,<sup>2</sup> nas oportunidades que eram

2 *Kairós*, 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 [...] Por isso, quando se dava [uma] abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorr[ia] mudanças nas triangulações.” (Matos, 1992, p. 253)

buscadas nas “aberturas inesperadas dos fios” (Matos, 1992), como sugere a etimologia dessa palavra.

Apresento, a seguir, uma síntese da análise realizada, entremeada com alguns depoimentos dos licenciandos.

**“A diversidade é isso, é a diversidade. Não tem outra palavra pra falar.” (Luiz)**

As reações iniciais dos entrevistados, aqui identificados com nomes fictícios, 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. 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.

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. (Luís Antônio)

O conhecimento ainda era muito relacionado aos conteúdos das disciplinas e, por isso, as declarações dos licenciandos traziam referências aos gêneros musicais presentes ou ausentes no repertório utilizado nos cursos de formação.

Os “retalhos”, assim, começaram a tomar forma. Com eles, poderia compor uma colcha com 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.

**“Que diversidade? Pro que é que nós fomos preparados?” (José)**

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 con-

cepções 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 relacionadas ao *bullying*,<sup>3</sup> nem sempre eram consideradas pelos professores formadores, numa aparente tentativa de homogeneização dos alunos. Os entrevistados tornavam-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”. Em suas falas, os “excluídos” ou os “diferentes” apareceram como ausências decorrentes das questões socioeconômicas. Em outros casos, apareceram como derivadas do “racismo institucional” (Silvério, 2002).

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 [Instituto de Artes] 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)

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.

É mais interação no momento [em] que a gente entra, perguntar quais foram as experiências. Mas eu não vejo

3 O *bullying* “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante 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)

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)

No entanto, naquelas disciplinas “da licenciatura”, nos estágios e projetos de extensão, especialmente, as discussões priorizavam essas diferenças.

Em contrapartida, algumas contradições se tornaram manifestas nos depoimentos dos alunos, especialmente aquelas ligadas ao reconhecimento das diferenças. O preconceito e/ou a discriminação direcionados aos que têm uma orientação sexual diferente dos demais, por exemplo, é algo apontado como “brincadeira”, feita com “muito respeito”.

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)

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 dessas, 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.

Eu tenho um pouco de medo porque a gente começa muito... [jovem] Agora, os alunos que estão entrando 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)

Os “mais jovens”, no entanto, pensavam da mesma forma. Em relação aos professores, a questão geracional foi articulada com posturas mais ou menos tradicionais, em sala de aula.

### “Eu acho que conhecimento não se faz dessa forma.” (Alberto)

O segundo quadro trouxe aspectos da natureza do conhecimento, mais especificamente o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (Santos, 2005). Também quando os licenciandos 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).

Se aprende tudo em cima daquelas músicas, daquela música chamada “música clássica”. (Tânia)

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.

Não é um preconceito direcionado ao indivíduo, mas tem uma aura assim de que existe o jeito certo e os outros são inferiores. (Joaquim)

Além disso, 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.

Olha, nessas disciplinas assim, 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 [...] Essa parte, tu nota assim, não dá tanta importância. O professor nem queria saber. (Elvis)

A desmotivação é um dos desdobramentos desses conflitos, 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.

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 dessa. O cara não vai [es]tar completamente despreparado. (Vinícius)

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.

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. (Joana)

### **A formação como ecótono – espaço de tensão e de possibilidades**

É, ainda, a diversidade que torna a formação de professores de música um espaço de tensão e possibilidades e é disso que trata o terceiro quadro. As tensões compreendiam os conflitos derivados das diferenças entre professores e alunos e entre eles e seus pares.

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)

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.

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)

Além dele, os entrevistados apontaram o desconforto causado por alguns temas, como cotas e religiosidade.

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. (Vinícius)

Para evitar ou diminuir as tensões já existentes nos cursos, esses temas foram identificados como integrantes dos “saberes ausentes” na instituição.

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)

Afora as ausências perceptíveis nas falas dos alunos, as emergências ou “as possibilidades plurais e concretas” (Santos, 2004b) 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.

A [professora] já pediu pra gente ver temas atuais pra montar uma aula em cima de um tema atual, podia ser preconceito racial. Poderia ser várias coisas, assim, que fosse atual. Montar um repertório em cima disso pra não fazer uma aula só de música, mas sim uma aula pra também formar cidadãos. (Maria)

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.

Os temas que a gente pode [trabalhar], qualquer coisa pode virar um tema prum projeto. A gente tá passando isso agora. Então a coisa assim 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. (Veridiana)

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 consideravam, de forma esperançosa, sua erradicação.

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 deem. (Tiane)

Dessa forma, a formação foi se configurando como um ecótono (Odum, 2004), um espaço de tensão e possibilidades. 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)” (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” (Santos, 2008, p. 40).

### Considerações finais

Refletir sobre diversidade 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.

Retomo, então, 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 um cinturão de tensão” (Odum, 2004, p. 250) que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular. Segundo, identificar a formação de professores como um lugar propício para o encontro das diferenças e de suas tensões. Terceiro, admitir que ela é repleta de diversidade, em todos os sentidos apontados pelos licenciandos, embora não haja total reconhecimento da riqueza daí derivada.

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. Propomo, 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.

## Referências

- ALMEIDA, C. M. G. 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*. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Ed.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston: MENC, 1996.
- BOWMAN, W. 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: 4 out. 2006.
- 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 maio 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *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://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEPPPIR. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2009.
- CANEAU, V. M. (Coord.). *Somos todos iguais?: escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. M. de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.
- CLEMÊNCIO, M. A. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.
- FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIRALDEZ, A. Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*: Translberia, n. 1, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>. Acesso em: 27 set. 2005.
- GONÇALVES, L. N. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.
- KWAMI, R. Music education in and for a multicultural society. In: PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Music education: trends and issues*. London: Institute of Education/University of London, 1996. p. 59-76.
- LOPES NETO, A. 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.
- MATOS, O. C. F. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 239-256.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ODUM, E. P. *Fundamentos de ecologia*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- O'FLYNN, J. 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.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SANTOS, B. de S. *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: 2004a. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://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: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777-821.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. *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, 2005.

\_\_\_\_\_. 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: 3 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: 3 ago. 2009.

SILVÉRIO, V. 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.

SWANWICK, K. Music education in a pluralist society. *International Journal of Music Education*, n. 12, p. 3-8, nov. 1988.

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

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

*Recebido em 30/06/2010*

*Aprovado em 03/08/2010*