



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
CURSO DE MESTRADO

MARCUS VINICIUS PINTO NUNES

**O DISCURSO DO CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO SOBRE O *SUJEITO* DA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Recife
2019

MARCUS VINICIUS PINTO NUNES

**O DISCURSO DO CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO SOBRE O *SUJEITO* DA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música, Educação e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

N972d Nunes, Marcus Vinícius Pinto
O discurso do corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o sujeito da Educação Musical / Marcus Vinícius Pinto Nunes. – Recife, 2019.
90f.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação Musical. 2. Formação de professores. 3. Currículo. 4. Estudos Culturais. 5. Pós-Crítica em Educação. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de (Orientadora). II. Título.

780 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-112)

MARCUS VINICIUS PINTO NUNES

**O DISCURSO DO CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO SOBRE O *SUJEITO* DA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em: 30/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao longo da vida, passamos por várias experiências que podem ser entendidas como ciclos. Vivemos o ciclo da gestação, do aprendizado da fala, da infância, de um ano letivo e assim por diante. A conclusão deste trabalho significa o encerramento de mais um ciclo na minha vida e o encerramento de um ciclo sugere, ao mesmo tempo, o início de um novo ciclo. Esses momentos de transição são momentos nos quais experienciamos o luto, a alegria, o ato de refletir, de comemorar, de colher e de semear. E, assim, começamos um novo ciclo, transformados. Mas, apesar de as experiências serem singulares para cada indivíduo, os acontecimentos podem não ser. Somos seres socialmente construídos e sempre realizamos esses ciclos dentro de um contexto, na relação com o/a outro/a ou com as/os outras/os. Não realizamos nada sozinhos, portando o encerramento de um ciclo é também um momento de agradecimento aos/às demais envolvidos/as.

Antes de mais nada, agradeço a minha família, principalmente a minha mãe, Vera, ao meu Pai, Sylvio e a minha avó, Rita, pela realização da minha vida, por estarem presentes comigo em todas as etapas que vivi, por todo o apoio e incentivo que me deram e por todo o amor incondicional que recebi, sempre!

Para este empreendimento, agradeço a Talita Nascimento, que me incentivou a tentar o mestrado.

Agradeço a Carlos Sandroni, Sandro Salles e Gustavo Alonso, que participaram da banca que avaliou o meu projeto e acreditaram no meu trabalho.

Agradeço a minha orientadora Cristiane Almeida e a todos/as os/as colegas, discentes e docentes, pelo convívio e pelas trocas de experiências tão importantes para a construção desta dissertação.

Agradeço a Alexandre Freitas e a Rozário Azevedo pela indicação de livros.

Agradeço também a Tammy Arraes por sua ajuda e atenção com as questões administrativas por parte da secretaria.

E por último, e tão importante quanto, agradeço a Rosângela Tenório por ter aceitado o meu convite em participar da banca que me qualificou e avaliou a minha dissertação.

Muito obrigado a todas e a todos!

"Faz silêncio que você escuta" (Vera Maria Ferreira Nunes)

RESUMO

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco passou por uma reforma curricular em 2013. Nesse sentido, este estudo de caso teve como objetivo geral compreender o discurso do corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o *sujeito* da educação musical. Os objetivos específicos foram: fazer emergir o discurso tal como as/os docentes pensavam, experienciavam, produziam e problematizavam quanto ao campo da Educação Musical na formação de professores/as; incitar os/as docentes a reconstituírem as suas próprias trajetórias; e estabelecer relações entre os discursos dispersos dos/as docentes situados na perspectiva teórica do Projeto Pedagógico do Curso efetivado em 2013. O referencial teórico trouxe autores/as como Larrosa, Silva, Foucault, Hall, Corazza, entre outros/as, que compreendem a produção do sujeito como um processo de linguagem. A Metodologia da Alquimia, apoiada nos Estudos Culturais, e a Pesquisa-Ensino, apoiada na Teoria Pós-Crítica em Educação, foram as vertentes que possibilitaram a construção deste trabalho, pela forma criativa e flexível de pensar e construir a pesquisa científica. As entrevistas com os/as docentes foram o material que serviu de base para a produção do presente objeto. Por fim, o trabalho denotou que o pensamento pós-crítico se encontrava em processo de maturação no curso, e que, com isso, pôde contribuir trazendo para a discussão a noção de linguagem que evidencia as relações de saber/poder/subjetividade implicados na formação inicial de professore/as de música.

Palavras-chave: Educação musical. Formação de professores. Currículo. Estudos Culturais. Pós-Crítica em Educação.

ABSTRACT

The undergraduate degree course in Music of the Federal University of Pernambuco underwent a curricular reform in 2013. This case study had as a general objective to understand the speech of the faculty members of the Department of Music of the Federal University of Pernambuco about the subject of the musical education. The specific aims were: to emerge the discourse just as the faculty members thought, experienced, produced and problematized regarding the field of Musical Education in teachers' training; encourage teachers to rebuild their own journeys; and set links between the speeches of the teachers located in the theoretical perspective of the Pedagogical Project of the Course carried out in 2013. The theoretical reference brought authors as Larrosa, Silva, Foucault, Hall, Corazza, among others, which understand the subject as a language process. The Alchemy Methodology, supported by the Cultural Studies, and the Research-Teaching, supported by Post-Critical Theory in Education, were the strands that enabled the development of this research, by the creative and flexible way of thinking and building the scientific research. The interviews with the teachers were the material that served as the basis for the production of the present object. Finally, the paper denoted that in the course the post-critical thinking was in a maturation process, and that, because of this, it was able to contribute by bringing to the discussion the notion of language that evidences the relations of knowledge/ power/subjectivity implied in the initial training of music teachers.

Keywords: Music education. Teacher training. Curriculum. Cultural Studies. Post-Criticism in Education.

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O DISCURSO NA ÁREA DA MÚSICA SOBRE O <i>SUJEITO</i> DA EDUCAÇÃO MUSICAL	14
3	PESQUISA NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA PÓS-CRÍTICA EM EDUCAÇÃO.....	24
3.1	O DISCURSO SOBRE O SUJEITO	25
4	ARTISTAGEM.....	40
5	O DISCURSO DO CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UFPE SOBRE O <i>SUJEITO</i> DA EDUCAÇÃO MUSICAL	48
5.1	PRIMEIRO ACONTECIMENTO: MÚSICA COMO LINGUAGEM/PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO	48
5.2	SEGUNDO ACONTECIMENTO: A ESCOLHA DA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL.....	53
5.3	TERCEIRO ACONTECIMENTO: O CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE	57
5.4	QUARTO ACONTECIMENTO: MOMENTO DE TRANSIÇÃO/REFORMA DO PPC	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

Os cursos da Licenciatura em Música no Brasil estão vinculados, historicamente, à tradição hegemônica da cultura europeia ocidental (PEREIRA, 2014). São marcados, portanto, por uma trajetória de colonialidades que envolve “uma história de exclusões e epistemicídios musicais¹” (QUEIROZ, 2017, p. 133). Nesse sentido, a importação, consolidação e perpetuação de um modo de pensar e praticar música estão arraigados no desenvolvimento das instituições responsáveis pela formação inicial das/os docentes de música. A abordagem dessa tradição pressupõe a homogeneização da conduta musical de sujeitos e desconsidera a diversidade como possibilidade de se produzirem outros modos de identidades musicais.

Para o ensino de música em escolas especializadas, a prática de educação musical sob o aspecto de uma determinada cultura pode funcionar muito bem. Entretanto, no Brasil, os espaços de atuação do/a professor/a de música são múltiplos (DEL BEN, 2003). Há professor/a atuando desde a educação infantil ao ensino superior e pós-graduação; em hospitais, em projetos de empresas privadas, em bairro de classe pobre, em bairro de classe rica, através da internet, em projetos de extensão de universidades, em igrejas, terreiros, presídios, escolas indígenas ou de quilombolas, para cegos e/ou surdos, escolas livres de música, projetos sociais, aulas particulares em grupo ou individuais etc. Cada espaço, se pensado de forma separada, tem as suas especificidades socioculturais, geográficas e político-econômicas que vão interferir no modo como o/a professor/a de música irá planejar e praticar as suas aulas, até porque os objetivos desses espaços são diferentes. Em uma escola especializada, por exemplo, o objetivo é formar músicos, mas o conteúdo de música dentro da escola básica tem o mesmo papel que qualquer outro conteúdo obrigatório. A música nesse contexto está presente para contribuir com a formação das/os alunas/os enquanto pessoas.

Refletindo sobre essa discrepância entre campo de formação e atuação, valorização de um pensamento universal e hegemônico sobre diferentes saberes locais, que acarreta na violência de se reproduzir um modo homogêneo de identidade musical, direcionei-me para compreender o processo de formação inicial do/a docente de música em um determinado curso público da esfera federal cuja unidade estava inserida em um contexto que valorizava a diversidade cultural e de identidades. Nesse sentido, o estado de Pernambuco proporcionou esse panorama. De acordo com a página oficial² do governo desse estado:

¹ Segundo o próprio autor, “o termo epistemicídios musicais designa, neste texto, um conjunto de assassinatos simbólicos cometidos contra diferentes culturas musicais” (QUEIROZ, 2017, p. 133).

² Disponível em: <http://www.pe.gov.br/conheca/cultura/>. Acesso em: 23 set. 2018.

Pernambuco é, antes de tudo, um estado marcado pela diversidade cultural. E tem uma população que respira e valoriza a sua cultura, passando de geração em geração. Não por acaso, o estado é conhecido no país como um dos que têm a cena cultural mais viva, construída a partir da contribuição de índios, portugueses, holandeses, judeus, africanos, entre outros. É celeiro de poetas, artistas plásticos e músicos reconhecidos em todo o mundo, sem falar nos seus movimentos, no carnaval, no São João, em nossa cultura. Isso é Pernambuco.

Oficialmente estava expresso que o governo do estado de Pernambuco reconhecia a diversidade cultural e de identidades como um valor importante e que, inclusive, o destacava em relação a outros estados. Havia também nesse texto, de forma explícita, o reconhecimento de uma ação educativa produzida pela própria população quando afirmou que ela mesma mantinha viva a sua cultura “passando de geração em geração”. Era nesse panorama no qual estava inserido o Curso de Licenciatura do Departamento de Música da UFPE quando realizei este trabalho.

No campo da educação, a diversidade já era um conceito presente nos diversos documentos oficiais através dos quais leis e diretrizes definiam as normas, exigências, funcionalidades etc. para o seu estabelecimento e cumprimento (ALMEIDA, 2009). Esse conceito vinha sendo aprofundado na discussão sobre “política da diferença” (SILVA, 2002) como raça, etnia, gênero, sexualidade, multiculturalismo, interculturalidade colonialismo, transnacionalidade etc., em diferentes campos teóricos, dentre eles, o decolonialismo, o feminismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a pós-crítica da educação e os Estudos Culturais.

Com a Lei 11.769/08³, a música foi inserida como conteúdo obrigatório na educação básica, fundindo, definitivamente, as duas áreas de conhecimento: educação e educação musical. A sua inserção no contexto da formação humana exigiu, de forma mais contundente, que os cursos da licenciatura em Música repensassem, cada departamento a sua maneira, os seus projetos pedagógicos colocando dentre os seus principais objetivos a formação inicial de docentes para atender à educação básica. Essa alteração afetou diretamente os currículos dos cursos da licenciatura em Música.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2017), um currículo pode ser muitas coisas, mas é também, e sobretudo, um documento de identidade. Ele pode ser compreendido como linguagem, constituído de relações de saber/poder/subjetividade com vontade de verdade que

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

produz um sujeito. Por essa perspectiva, compreendi que o que está em jogo na formação inicial dos/as licenciandos/as é a produção de suas identidades enquanto sujeitos da educação musical. Um currículo não é um dispositivo pedagógico neutro, ele quer alguma coisa. Um currículo é um “ser falante”, que “deseja” e tem “vontade de sujeito” (CORAZZA, 2002a). Portanto, essa foi a compreensão pela qual eu me interessei ao decidir investigar a formação inicial da/o licencianda/o do curso de música da UFPE: pela perspectiva do currículo como linguagem.

A produção cotidiana de um currículo de um determinado curso de música envolve, principalmente, a participação de três agentes, que são: os documentos oficiais que orientam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); os/as discentes; e as/os docentes. Esses três agentes, quando articulados, produzem um discurso sobre o sujeito da educação musical que revela o perfil desse curso, tal como pensam e problematizam a educação musical. Por outro lado, um recorte em um desses agentes pode revelar também um discurso particular sobre o sujeito, que se destaca do todo. Nesse contexto, os/as docentes são os/as principais agentes interlocutores/as responsáveis pela articulação entre as diretrizes dos documentos oficiais e a produção de conhecimentos junto aos/às discentes. Elas/es não apenas desenvolvem funções, como planejar, orientar, ensinar e avaliar, mas, também, são aqueles/as que representam e interpretam o discurso oficial da instituição onde o curso está inserido. Em suma, são elas/es que possibilitam que o PPC seja experienciado na prática pelos/as discentes.

Nesse sentido, por compreender o papel importante desses agentes na produção do currículo para a formação inicial de professores/as de música, problematizei o campo da seguinte forma: qual é o discurso sobre o *sujeito* da educação musical produzido pelo corpo docente do Departamento de Música da UFPE? Como interpretam, experienciam e problematizam o campo da educação musical? O que quer aquele que interpreta, aquele que avalia, sob que critérios, valores?

A partir dessas questões, tomei como meu objetivo geral compreender o discurso do corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o *sujeito* da educação musical. Os objetivos específicos foram: fazer emergir o discurso tal como as/os docentes pensavam, interpretavam, experienciavam, produziam e problematizavam o campo da Educação Musical na formação inicial de professores/as; incitar os/as docentes a reconstituírem as suas próprias trajetórias; estabelecer relações entre os discursos dispersos dos/as docentes situados na perspectiva teórica do Projeto Pedagógico do Curso efetivado em 2013.

Devido à complexidade do objeto, encontrei nos Estudos Culturais a flexibilidade necessária para entremear a multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas que

subsidiaram a sua produção. Fundamentalmente, esta pesquisa se apoiou na perspectiva pós-crítica da educação (CORAZZA, 2002a; 2002b), na metodologia da alquimia ou “pesquisa-experimentação” (CARDOSO; PARAÍSO, 2013) por compreender a minha trajetória e possibilitar, dessa maneira, a realização deste trabalho de forma criativa. A análise desta pesquisa foi inspirada na “pesquisa-ensino” de Sandra Corazza (2002b), cuja ideia principal é “artistagem”. Como estratégia de coletas de dados, realizei entrevistas com os/as docentes lotados/as no Departamento de Música da UFPE que atuavam no curso da Licenciatura.

Como docente de música da Educação Básica, penso que a reflexão sobre os cursos de formação inicial do/a futuro/a professor/a é um processo necessário, dinâmico e constante por entender que a educação musical é algo que se constrói socialmente, no presente e no contexto, sendo oxigenado a partir de novos olhares, apontando novas demandas e rumos. Nesse sentido, algumas contribuições foram destacadas com a realização deste trabalho. No ano de 2013, o Curso de Licenciatura em Música UFPE sofreu uma reforma do projeto pedagógico, o PPC, visando desenvolver um currículo inspirado na perspectiva pós-crítica. Com isso, o presente trabalho contribuiu com a reflexão do desenvolvimento do curso, sob um determinado ponto de vista, a partir dessa reforma. Participar desse momento de transição, possibilitou a este estudo discutir a educação musical vivenciada pelos/as docentes inspirada na visão pós-crítica da educação, oportunidade na qual se questiona a tradição e se discutem problemas contemporâneos globais atrelados à política da diferença e à diversidade cultural. Da mesma forma, possibilitou também compreender a produção do discurso dos/as docentes nesse contexto de transformações epistemológicas e da formação de licenciandas/os de música trazendo a noção de linguagem, além de permitir uma reflexão sobre as formas de exclusão implicadas no pensamento e na produção musical acadêmica.

Avançando com esta proposta, estruturei esta dissertação da seguinte forma: no segundo capítulo, encontram-se, sob o título *O discurso, na área da Música, sobre o sujeito da Educação Musical*, a partir das pesquisas disponíveis no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde o ano 2000, os estudos no campo da Educação Musical que trataram da formação de licenciandos/as sob diferentes aspectos, incluindo o currículo e diferentes saberes. No terceiro capítulo, sob o título *Pesquisa no campo dos estudos culturais e da pós-crítica da educação*, encontra-se o meu referencial teórico a respeito do *discurso sobre o sujeito*. Ali, eu desenvolvi, através de diferentes campos teóricos, diferentes ideias sobre *sujeito*: da experiência, pós-estruturalista, do discurso, pós-moderno, da educação e do currículo. No quarto capítulo, dissertei sobre a *Artistagem*, isto é, as estratégias e os percursos que tracei para atingir os meus objetivos. No quinto capítulo, *O discurso do corpo*

docente da UFPE sobre o sujeito da educação musical, encontra-se o relatório da minha análise, onde estabeleci relações entre os campos de investigação e teórico. No sexto e último capítulo, trouxe as minhas *Considerações Finais*.

2 O DISCURSO NA ÁREA DA MÚSICA SOBRE O *SUJEITO* DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Na área da educação musical, a discussão em torno da formação do/a professor/a é, cada vez mais, ampla, dinâmica, abrangendo diversas perspectivas teórico-metodológicas e exigindo revisão constante. Contribuem para a discussão diferentes áreas do conhecimento, como a musicologia, etnomusicologia, educação, psicologia, filosofia, informática, história, física, antropologia e sociologia, visando compreender, entre outras coisas, o seu desenvolvimento no processo de construção profissional onde estão envolvidos os campos de formação e atuação (formal e informal), saberes, práticas, currículo etc. Nesse sentido, cada pesquisa levantada aqui, sob diferentes prismas, recortes, interpretações, pontos de vista, contextos e interesses, produziu um discurso sobre o sujeito da educação musical. Os textos, disponíveis no *site* da CAPES, foram organizados por ordem cronológica para ressaltar, dentro de um recorte, os enunciados dispersos que constituem, desde o ano 2000, a genealogia do discurso sobre o *sujeito* da educação musical no Brasil.

Nesse contexto, de acordo com Queiroz (2017), a primeira década dos anos 2000 pode ser considerada como um marco na área da Música, sobretudo no que diz respeito aos cursos de licenciatura. Segundo o autor, a partir dali houve melhorias significativas, principalmente, no sentido quantitativo de ampliação de cursos de graduação e pós-graduação, e contratação de professores/as. Entretanto, mesmo com esses avanços no âmbito quantitativo, as melhorias ainda não são tão evidentes no âmbito qualitativo. Como o próprio autor ressalta, ainda hoje, nos cursos de formação universitária, prevalece um modelo esgotado, que não encontra mais ressonância com as questões e necessidades emergentes dos tempos atuais. “Há muito o que se pensar, estudar e fazer em relação ao ensino superior, sobretudo no que tange à diversificação dos currículos, conteúdos, objetivos e modos de ensino e aprendizagem” (QUEIROZ, 2017, p. 135).

Nesse sentido, tomei o trabalho de Magali Kleber (2000) como marco inicial para a construção do meu objeto, pois se trata de uma dissertação datada de 2000 e que tratou especificamente de currículo. Em seu estudo de caso, a autora buscou identificar quais dos paradigmas curriculares – técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico – propostos por Mac Donald (1975) e Domingues (1988) permeavam, naquele momento, o currículo do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina. O primeiro paradigma, técnico-linear, corresponde à perspectiva tradicional de currículo segundo a qual o conhecimento é dado como universal e o conteúdo é visto de forma fragmentada, visando atender exclusivamente as

exigências do mercado de trabalho de maneira setORIZADA. O segundo paradigma, circular-consensual, subjacente ao primeiro, “fundamenta-se no conceito da práxis enquanto processo dialético ‘reflexão-ação’ sobre uma realidade, envolvendo uma transformação” (KLEBER, 2000, p. 95). O terceiro e último paradigma, dinâmico-dialógico, entende o currículo “como parte da totalidade social, historicamente determinado, imbuído de caráter político e comprometido com a emancipação das camadas populares” (KLEBER, 2000, p. 96). Dentre os paradigmas abordados, a sua análise revelou que, sob o ponto de vista do documento oficial, aquele currículo era predominantemente técnico-linear, mas experienciado pelas/os discentes e percebido pelos/as docentes como circular-consensual.

Outro momento importante foi o debate que ocorreu no Fórum 1 do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, cujo tema orientador foi “formação: qual concepção” (BELLOCHIO, 2003). O texto-base inicia-se assim: “debater sobre ‘formação: qual concepção’ implica pensar tanto no espaço de formação como no espaço da atuação e profissionalização do professor” (BELLOCHIO, 2003, p. 17). Naquele momento, Bellochio quis chamar a atenção para a defasagem entre as exigências profissionais apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e outras necessidades formativas trazidas pelas/os alunas/os dos cursos da licenciatura. Para a autora, o processo de formação profissional do/a professor/a não se reduzia apenas a sua formação inicial, mas, para além dela, dentro e fora da escola. Era preciso também potencializar a sua própria vida em suas práticas educativas e formação continuada, “como indicador de tomada de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais” (BELLOCHIO, 2003 p. 18), em um processo de construção e reconstrução. Naquele contexto, potencializar a própria vida significava tornar a formação mais singular.

Como desenvolveu Bellochio, o saber disciplinar, específico da música, e o saber pedagógico da educação deveriam ser vividos e contextualizados de forma integrada através de experiências variadas. Ou seja, fazer e pensar música de forma crítica e reflexiva incluindo as situações e problemas reais da vida no processo pedagógico da formação profissional. Para isso, a autora sugeriu uma matriz curricular não universalista e mais flexível no sentido de abarcar toda a complexidade da profissão docente e a multiplicidade do saber pedagógico musical sobre/para música e sobre/para a educação.

Em diálogo com o texto-base, Del Ben (2003) concordou que havia na relação entre a formação inicial do/a docente de música e seu campo de atuação profissional um descompasso. Segundo a autora, os desafios para os cursos de formação inicial estavam em aprender a “incorporar os saberes da experiência e reconhecer a prática como local de produção e crítica

dos saberes” (DEL BEN, 2003, p. 30). Esses desafios foram relacionados à construção de uma concepção ampliada de formação inicial que atravessava os espaços fechados e predefinidos de atuação e ia além, alargando as possibilidades de caminhos para as/os futuras/os professoras/es. Para Del Ben, os três pilares que sustentavam tal construção eram os múltiplos espaços, a multidimensionalidade e um conjunto de saberes.

Mateiro (2003, p. 33), a respeito do debate, acrescentou que “os espaços físicos se constituem também em fenômenos sociais”, pois somos nós, seres humanos, que preenchemos e constituímos espaços sociais. Assim, quando se define o espaço de formação e o espaço de atuação, define-se também, além das fronteiras físicas e geográficas, “os aspectos sociais e profissionais do professor” (MATEIRO, 2003, p. 34). A partir desse entendimento, Mateiro retomou a discussão em torno da escola básica para pensar o problema associado à Lei nº 9.394 de 1996, que inseriu o ensino da Arte, incluindo a música, como componente obrigatório no currículo escolar e as exigências formativas, como colocou Bellochio (2003). A questão que se apresentou para a autora, referia-se ao como e ao por quem seriam ensinados os conteúdos musicais, mas também ao como e para que estariam sendo formados/as os/as professores/as de música nesse contexto.

Outro aspecto importante levantado por Mateiro referiu-se ao confronto de ideias entre formas distintas de organizar o conhecimento, quando acrescentou ao debate a reflexão a respeito da música tornar-se ou não disciplina na educação básica. Para tal abordagem, a autora se apoiou em alguns conceitos utilizados por Morin, como globalidade e complexidade, por um lado, e a linguagem hiperdisciplinar por outro. O confronto entre essas ideias foi expresso por Mateiro quando afirmou que “essa capacidade de pensar na complexidade, de contextualizar e integrar um fato se opõe aos conhecimentos fragmentados que servem somente para usos técnicos” (MATEIRO, 2003, p. 36).

Para as autoras Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), esses estudos citados estavam preocupados em relacionar a qualidade da educação com a qualificação da formação docente e tinham como eixos de investigação problemas como “a desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores; e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores” (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAUJO, 2006, p. 50).

Pude perceber, nas reflexões levantadas até aqui, diferentes preocupações que reforçaram a defasagem entre campo de formação e atuação; entre a concepção da academia e diferentes concepções teóricas sobre educação musical; entre o pensamento universal acadêmico e as necessidades singulares das/os discentes. Também pude verificar fragilidades

na produção de conhecimentos especializados para atender as demandas da Educação Básica. As ideias apresentadas e os conceitos apresentados pelas autoras Bellochio, Del Ben e Mateiro aprofundaram o tema da formação inicial, situando-o no campo da formação humana a partir de diferentes referenciais teóricos na perspectiva pós-moderna da educação. Ademais, esses trabalhos contribuíram com os trabalhos posteriores ao considerar o discurso dos/as licenciandos/as na produção do discurso sobre sujeito da educação musical. Esse deslocamento desencadeou uma série crescente de pesquisas delimitadas dentro desse recorte.

Nesse sentido, ainda no ano de 2003, Cereser destacou a importância de se compreender a “voz” das/os licenciandas/os em um *survey* que realizou com quatorze estudantes do curso de Licenciatura em Música de três universidades federais no Rio Grande do Sul (RS). Seu intuito foi o de investigar a adequação da formação dos/as mesmos/as em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do/a professor/a. Dentre as perspectivas *acadêmica*, *técnica* e *prática com enfoque tradicional* de formação de professores para atuar nos espaços pedagógico-musicais, os/as estudantes consideraram necessária a *prática*, dentro de um enfoque reflexivo e de reconstrução social, de acordo com a sua pesquisa.

Em 2004, em sua pesquisa de doutorado, Mateiro buscou compreender na prática do estágio curricular supervisionado como se articulavam as condições curriculares, organizativas e pessoais, a partir da percepção de três estagiárias, alunas do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A autora constatou, através dos relatos das participantes, o distanciamento entre a universidade e o centro escolar, representado pela tríade estudante, campo de atuação e campo de formação. Esse distanciamento representou a desarticulação entre teoria e prática, e estava relacionado, entre outras coisas, a uma dificuldade relatada pelas alunas em transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos didáticos. Nesse sentido, Mateiro (2004, p. 29) comentou que “adaptar os conhecimentos à realidade da aula e transformar a informação em saber, através da comunicação e da ação interativa, tem sido uma constante durante o período de práticas das três estudantes em formação”. Com isso, a autora denotou a importância de se buscar alternativas para o desenvolvimento da formação docente, enfrentando desafios, adaptando novas mudanças, adotando ações que propiciem uma aprendizagem mais significativa, priorizando a formação ao invés da informação e buscando maior coerência com a realidade e com as necessidades dos/as alunos/as. As contribuições destacadas pela autora com relação à sua pesquisa foram a de poder compreender o peso que as práticas de ensino têm sobre as decisões futuras das/os licenciandas/os e a de poder refletir sobre a sua própria prática como formadora.

A motivação de licenciandos/as de música, em uma perspectiva social, foi o interesse do estudo de Prates (2004), que buscou compreender o porquê da escolha profissional de estudantes recém-ingressos no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu trabalho, centrado em uma concepção social do indivíduo e da escolha profissional, contribuiu para uma visão aprofundada das motivações sociais e individuais que levaram as/os ingressas/os a optarem pelo Curso de Licenciatura em Música. Entretanto, o estudo demonstrou que os/as licenciandos/as não tinham conhecimento sólido a respeito da formação acadêmica e dos seus objetivos quando optaram pela carreira. Entre as expectativas motrizes das/os pesquisadas/os, pode-se constatar a oportunidade de dar continuidade aos estudos técnico-instrumentais e o estilo de vida vinculado a um meio artístico e cultural.

O movimento que buscou a aproximação entre teoria, prática, currículo, formação inicial e campo de atuação na perspectiva social da educação pós-moderna reforçou a ideia de que dar visibilidade aos/às licenciandos/as e suas vivências contribuía para a produção de novos conhecimentos, gerados a partir da inclusão, articulação e integração de saberes oriundos de diversas fontes, dentro e fora do contexto escolar.

Nessa direção, Azevedo (2007) trouxe para essa discussão o conflito que vive como docente na orientação da atividade de estágio no Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Mais especificamente, esse conflito expressava a relação entre a realidade das orientações no componente curricular e a sua expectativa como formadora de professoras/es. Em suas experiências, a autora identificou o problema da distância dialógica entre formador/a e formandos/as, em que as teorias eram ausentes de vivências práticas e vice-versa. E, a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio, se propôs a investigar como as/os estagiárias/os de música desenvolvem suas ações pedagógicas. Esse estudo defendeu os saberes experienciais, mobilizados, socializados e desenvolvidos pelos/as estagiários em sala de aula, como base teórica para a formação e profissionalização do/a professor/a de música.

De maneira geral, os trabalhos apontaram para questões relacionadas às propostas pedagógicas dos diferentes Cursos da Licenciatura em Música no Brasil que pareciam ser incompatíveis com as exigências da lei e com as expectativas tanto das/os discentes quanto dos/as docentes. Diante dessa consciência, buscou-se ampliar a noção de formação inicial e produção de conhecimentos sob diferentes concepções teóricas.

A introdução do conceito de diversidade na área da educação musical veio com Almeida (2009), que se preocupou em investigar como as/os estudantes do Curso de Licenciatura em

Música em três universidades federais do Rio Grande do Sul (RS) estavam sendo formadas/os para trabalhar com e na diversidade presente na sociedade. Fez-se necessário identificar os discursos e práticas dos/das licenciandos/as que estavam sendo produzidos e/ou reproduzidos na universidade e nos quais estavam implicadas questões étnico-culturais e múltiplas identidades, assim como os instrumentos de construção, manutenção e transformação sociocultural de que as/os alunas/os iriam dispor. Além disso, foi preciso analisar os conhecimentos priorizados nesse curso. Para a sua realização, a autora utilizou-se da entrevista episódica com os/as participantes e o seu referencial teórico foi fundamentado em conceitos da sociologia das ausências e da teoria da tradução propostos por Boaventura de Sousa Santos (2005).

No âmbito da tecnologia digital como ferramenta pedagógica na construção de saberes docentes de música, há uma discussão grande em torno das contribuições, possibilidades, problemas ou consequências de sua utilização. As pesquisas que se debruçaram sobre esse assunto estavam interessadas, de maneira geral, em saber como as/os licenciandas/os de música estavam sendo preparados/as para atuarem com e através de plataformas, rede de internet, dispositivos, aplicativos, programas etc. Nessa perspectiva, Borges (2010) buscou compreender, à luz da fundamentação legal e curricular para a formação docente, como se relacionavam os/as estudantes do último ano de três cursos de Licenciatura em Música no estado de Santa Catarina com a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Ademais, o autor também buscou identificar os aspectos relacionados ao fazer musical na prática das/os licenciandas/os envolvidas/os com a TIC. Além disso, o autor buscou investigar como os/as alunos/as aplicavam as competências adquiridas na formação inicial. Em seus resultados, Borges comentou que eram bem utilizadas no fazer musical, mas pouco aprofundadas quanto aos aspectos específicos da profissão docente.

Com relação à Educação a Distância (EAD), Eid (2011) investigou como um curso de Licenciatura em Música a Distância contribuía com as práticas docentes dos/as estudantes e quais estratégias e ferramentas do ambiente eram mais eficazes para esse fim. Foi realizado um *survey* com quatorze estudantes do estado do Acre matriculados no Curso a Distância de Licenciatura em Música da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB/UnB). Foram observadas reflexões e interações com as/os tutoras/es e supervisoras/es em momentos de apresentação nos fóruns de interação, nas visitas aos polos, webconferências etc. Apesar de toda a contribuição desses cursos na formação dos/as estudantes, foi possível constatar algumas lacunas com relação a se colocar em prática os ensinamentos abordados,

apontando, assim, como forma de contribuição e de avaliação, a necessidade de amadurecimento e reformulação desses cursos em vigor.

Pesquisas que consideraram a preparação das/os licenciandas/os e suas trajetórias evidenciaram, entre outras coisas, suas motivações, crenças, práticas, saberes e a diversidade na construção de suas identidades profissionais importantes no processo de formação inicial e continuada do/a professor/a.

Nessa linha, em 2013, Makino envolveu os/as alunos/as do Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), estudantes do Ensino Fundamental e a professora de Arte de uma escola estadual com o intuito de investigar a preparação do/a professor/a de música para atender a sala de aula em escolas públicas. O problema se deu a partir do diagnóstico em âmbito nacional das mudanças necessárias para atender à Lei 11.769/2008 e da falta de professores/as especializados/as.

Do ponto de vista motivacional da psicologia, dois trabalhos se apoiaram na Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985). Silva (2014) preocupou-se em investigar a motivação das/os estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia para atuar na Educação Básica. E Rufino (2015) verificou a qualidade motivacional dos/as licenciandos/as em música de quatro universidades públicas do Nordeste: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). De acordo com esses dois pesquisadores, a TAD compreende uma visão multidimensional da motivação humana.

Um outro trabalho sobre a motivação das/os licenciandas/os de música em âmbito nacional também foi o foco de investigação de Oliveira (2015), que teve como base o Modelo de Expectativa e Valor, cujos indicadores são a Autopercepção de Habilidades para se realizar uma tarefa e a Expectativa de Sucesso de seus realizadores. Alguns dos aspectos centrais desse estudo são as percepções acerca da Dificuldade da Tarefa e do Esforço Requerido para realizá-la. Segundo o autor, foi possível concluir que a diversidade demográfica, institucional e pessoal observada interfere na motivação das/os alunas/os. O autor também constatou que a intenção dos/as estudantes para atuarem na Educação Básica estava predita pela forma como elas/es próprias/os se observavam; pela valorização de suas experiências durante e após a graduação, e suas crenças relacionadas com as suas capacidades e consigo mesmos.

No mesmo ano de 2015, Alves sugeriu uma abordagem autobiográfica que permitiu conhecer e refletir sobre as dimensões formativas, construções de identidade profissional e

autoformação de licenciandos/as antes e concomitantemente à formação inicial acadêmica. O interesse da autora foi o de conhecer, a partir da percepção das/os discentes, como estes vinham concebendo e (res)significando, ao longo de suas próprias vidas, os seus processos de construção profissional. Em sua pesquisa, os resultados revelaram que os ensaios autobiográficos possibilitaram “conhecer o itinerário formativo musical, assim como, a autopercepção e reflexão do licenciando sobre a própria formação profissional” (ALVES, 2015, p. 75).

A construção profissional sob o ponto de vista das/os bolsistas participantes do Pibid/UFRN, foi objeto de interesse de Nascimento (2015), que se preocupou em analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto proporciona. A partir da investigação sobre quais saberes e suas naturezas constituíam a formação do/a educador/a musical, como eram adquiridos em sua formação inicial, e como se articulavam na dinâmica do Pibid, a autora constatou esse projeto como um instrumento potencializador e articulador na construção e reconstrução dos saberes necessários à formação inicial da/o docente de música.

A escola, assim como a vida em sociedade, consiste em um ambiente de conflito onde as diferenças que nela circulam estão em constante negociação e luta. Luta pela não exclusão, submissão ou naturalização de determinada cultura, etnia, gênero e sexualidade em detrimento de outra ou outro. As múltiplas identidades podem ser percebidas, assumidas e incluídas pelas/os agentes neste cenário. Dessa maneira, a questão da identidade profissional foi problematizada na formação inicial de forma mais ampla ao considerar também, nesse contexto, a política de diferenças.

Nessa direção, Siedleck (2016) verificou, a partir de uma análise dos discursos das/os licenciandas/os de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados, e por quem. A pesquisa esteve alicerçada na relação entre músicas (território de pertencimento, educação) escola, produção dos sujeitos de gênero e sexualidade, e políticas públicas para gênero e sexualidade. Com análise fundamentada nos estudos feministas e na teoria *queer*, a pesquisadora observou que os discursos produziam identidades dentro da matriz hétero-cis-normativa.

Verificar a viabilidade do uso de aplicativos em dispositivos móveis na área da Educação Musical foi o objetivo de Cota (2016). Em um curso de capacitação em tecnologias móveis para educadores musicais, o autor se utilizou da pesquisa-ação para realizar uma análise de como essas tecnologias influenciavam no fazer musical dos alunos e das alunas do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A

pesquisa reforçou a necessidade de um maior aprofundamento sobre essa temática nos cursos de formação, pois se concluiu que essas ferramentas eram muito úteis para esse fim.

Na pesquisa que se seguiu, Rosário (2017) se preocupou em apresentar o perfil “dos licenciandos” da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão, e se propôs a identificar os motivos que os levaram ao ingresso nos referidos cursos, a analisar a formação que receberam nas universidades, e, também, a conhecer as suas aspirações profissionais. Ao delinear as características mais importantes, o autor pretendeu fomentar possíveis debates e reflexões a respeito desses acadêmicos em formação inicial em diferentes contextos.

As contribuições dos estágios supervisionados na formação do/a docente de música também foi objeto de interesse em dois estudos de caso no ano de 2017. No estudo de Shiozawa (2017), o estágio como componente curricular levou as/aos alunas/os do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás a vivenciarem paradigmas sociais e educacionais contemporâneos no campo de atuação, onde foram gerados importantes conhecimentos e onde se desenvolveu a autonomia dos/as mesmos/as para a construção da/o futura/o docente. Por outro lado, os/as estagiários/as apontaram para a necessidade de haver um maior diálogo entre os objetivos e os conteúdos abordados para se ter um ensino-aprendizado mais significativo. No outro estudo de caso, Aline Silva (2017) baseou-se na literatura sobre o estágio supervisionado para investigar a emergência da profissionalidade de estagiárias/os do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá. Fundamentado em conceitos de profissionalidade proposto por Anne Jorro (2011), o seu estudo apontou o estágio como um local propício para fazer emergir a profissionalidade, envolvendo, além da produção de saberes docentes de música, outros aspectos que caracterizariam essa profissão.

Compreender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade do Estado de Santa Catarina colaborou com a formação docente dos/as bolsistas foi objeto de interesse de Gums (2017). Orientado pela perspectiva das/os bolsistas, o autor averiguou que o Pibid contribui aproximando o contexto escolar de formação e atuação sob a orientação de profissionais experientes, criando, assim uma rede de (auto)formação participada.

Também no mesmo ano, Sardá (2017), atenta às Diretrizes Curriculares Nacionais que estabeleciam as normas e orientavam o planejamento curricular dos cursos de formação de professores, se preocupou em analisar como a legislação educacional vinha sendo tratada em três universidades do estado de Santa Catarina que oferecem o Curso de Licenciatura em Música. Para a coleta de dados, a autora utilizou a análise documental, a entrevista e o

questionário. Sardá defendeu que o estudo da legislação educacional contribui para a formação docente, fomentando a consciência crítica e política.

A organização em ordem cronológica dos temas abordados tornou evidente a descontinuidade dos discursos. As lacunas temporais-espaciais percebidas rarefizeram a materialidade do discurso fragmentando sobre o sujeito da educação musical. Ao mesmo tempo, a preocupação com temas repetitivos deu indícios de uma tendência moderna de naturalizar o objeto. A busca por respostas para atender às exigências previstas na lei ou se conformar às expectativas das/os discentes e docentes, por exemplo, pode ser vista como uma estratégia que reforça a ideia de uma determinada tradição, universalização e perpetuação de determinada maneira de se produzir conhecimento e ser docente.

3 PESQUISA NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA PÓS-CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

Esta pesquisa foi construída a partir de dois campos teóricos, o dos estudos culturais e o da teoria pós-crítica da educação. Mais especificamente, na convergência entre o modo como problematizam um *sujeito* a partir das noções de “linguagem” e “subjetividade” no sentido foucaultiano. A pós-crítica da educação pode ser mais facilmente definida, pois as suas bases teóricas estão alinhadas com duas posturas intelectuais, a pós-estruturalista e pós-moderna, que apresentam “uma mudança significativa no pensar, no problematizar e no fazer críticos das pesquisas em educação e em currículo” (CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p. 03). A pós-crítica, utiliza-se de “uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que a destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas” (PARAÍSO, 2004, p. 284)

Apesar dessa perspectiva nortear de forma marcante a construção do meu objeto, tal paralelo como definição para os estudos culturais não caberia, pois não é possível defini-los como uma base disciplinar estável. Eles “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (SILVA, 2002, p. 9). Eles podem ser melhor compreendidos como uma alquimia na produção do conhecimento que experimenta abranger o complexo domínio da cultura humana. Os estudos culturais são como “um empreendimento diversificado e frequentemente controverso, abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos [...] extraindo seu alimento de muitas raízes [...] abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não-solicitadas” (SILVA, 2002, p. 11).

Nesse sentido, tais perspectivas me trouxeram o suporte necessário para que eu pudesse interpretar o discurso sobre o *sujeito* da educação musical tal como as/os docentes lotadas/os no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco o problematizam e o constroem. Os/as principais autores/as e estudos nos quais me apoiei para construir o meu referencial teórico foram Deacon e Parker (1994), Gore (1994), Jones (1994), Larrosa (1994; 2016), Marshall (1994), Varela (1994), Popkewitz (1994), Foucault (1999; 2008), Corazza (1998; 2002a; 2002b), Tomaz Tadeu da Silva (2002; 2006; 2017), Hall (2003; 2006) e Macedo (2011).

3.1 O DISCURSO SOBRE O SUJEITO

Tendo definido o ponto de partida e a minha base conceitual, comecei a minha experiência rumo à produção desta dissertação pela palavra experiência. Para Larrosa (2016), a palavra experiência traz em si relações muito próximas com outras palavras como perigo, travessia e pirata. Por sua vez, essas palavras trazem implícitas diferentes noções como exposição, risco, abertura, incerteza, contingência, finitude, singularidade, paixão, tempo, espaço, subjetivação etc. Esse entendimento que o autor denota sobre a experiência é diferente do entendimento científico. Enquanto que para a ciência, a experiência é universal e metodologizada, para o autor, a experiência é sempre singular e nunca previsível. Nessa perspectiva, a experiência é algo que nos acontece, nos passa e nos toca. Um mesmo acontecimento pode ser vivido por diversas pessoas, mas a experiência é singular a cada uma delas. Dessa maneira, ao desdobrar sobre experiência, o autor revela um sujeito da experiência como aquele que se coloca no caminho, no espaço em que ela abre para o acontecimento, o pensamento, a linguagem, a sensibilidade e a ação. É também o sujeito da experiência aquele que se permite ser afetado pelo acontecimento, que está na relação com aquilo que se apresenta no aqui e agora, que não julga, mas que pergunta e que, sobretudo, se pergunta.

Outro ponto que quis destacar referiu-se ao uso da experiência enquanto palavra e não enquanto conceito. De acordo com o autor, devemos evitar a conceitualização da experiência, porque, ao contrário da palavra, o conceito determina. A experiência aqui está próxima da noção de existência e, como tal, “não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, [...] porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. [...] Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real” (LARROSA, 2016, p. 43). E a palavra, assim como a experiência (e o sujeito da experiência), se define pela sua indeterminação, pois ela diz sempre algo além do que diz. Algo que é para mim e outro algo para você, algo que é hoje e outro amanhã, algo aqui e outro lá. Nesse sentido, a partir desse entendimento do uso da palavra, podemos pensar na noção da linguagem da experiência assim como fez o autor.

Da mesma maneira que o sujeito da experiência, a linguagem nessa perspectiva também é singular e não universal. Ela não desassocia o mundo do indivíduo como faz a ciência. Ou seja, o objeto não existe fora do sujeito, mas é produzido por ele. A realidade ou a abstração são produtos do sujeito. Elas são fabricadas pelo sujeito no exercício de seu uso da linguagem. Como ressalta Larrosa (2016, p. 58), “não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras”.

No decorrer deste texto, a noção de linguagem foi desenvolvida também com apoio na corrente pós-estruturalista; no discurso foucaultiano, destacando alguns de seus princípios; em autores que discutem as ideias de Foucault sobre o processo de subjetivação no campo da educação e, finalmente, mais adiante, amparando-se no campo da teoria pós-crítica do currículo. Por ora, entretanto, a linguagem me serviu para ressaltar essa característica particular da experiência, pois foi a partir daqui, na trajetória de minha dissertação, como sujeito da experiência, que estive criando, produzindo e revelando o meu campo. Pensando e conversando com ele, ou melhor, comigo mesmo. Nesse sentido, a minha escrita e minha análise devem ser percebidas como a dinâmica de uma conversa, onde, de forma fluida e não necessariamente linear, surgem pensamentos e problemas. Ao mesmo tempo, como sujeito da experiência no exercício da palavra, estive à busca da minha “língua” e, com isso, não tive a expectativa de encontrá-la, assim, como um alvo a ser alcançado. Não tive a expectativa de obter respostas que me conformassem ou que conformassem as questões encontradas nessa trajetória. Antes, tentei apenas provocar *vibrações*. Nas palavras de Larrosa (2016, p. 113):

Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue o seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar. O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. Ao se desintegrar como se desintegra qualquer signo, apenas cumpre por sua incumbência, isto é, ao mostrar aquilo a que se dirige. Porém, de novo, a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova fora [sic]. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se.

Por essa perspectiva, o sujeito da experiência, assim como a linguagem, é, entre outras coisas, contingente e histórico. Nesse sentido, como veremos a seguir, tanto um quanto o outro não podem ser entendidos em contexto diverso, senão diante da atitude pós-estruturalista e pós-moderna.

O pós-estruturalismo, como categoria descritiva, ainda que ambígua e indefinida, surgiu nos Estados Unidos sob a influência de autores franceses como Foucault e Derrida (SILVA, T. T., 2017). Esse movimento que é, de certa forma, uma continuidade e uma transformação do estruturalismo, me pareceu ser um ponto importante para situar a presente conversa.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2017), a corrente teórica estruturalista, que teve importante influência nas décadas de 50 e 60, atravessou diferentes áreas do conhecimento como a Filosofia, Antropologia, Psicanálise etc. Entre os nomes mais influentes da época, como os de Lévi-Strauss e Althusser, estava o de Foucault. A estrutura, aqui, é entendida como uma

característica de relações entre elementos individuais de um fenômeno ou objeto, e a base de investigação desse movimento estava na estrutura linguística com ênfase nas regras de formação da linguagem.

Como sugere o autor, para compreendermos melhor o estruturalismo, faz-se necessário compreender as investigações linguísticas de Saussure.

É fundamental em sua concepção de linguagem a oposição entre língua (*langue*) e fala (*parole*). A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. Saussure estava particularmente interessado não no estudo da fala mas no estudo da língua (SILVA, T. T., 2017, p. 118).

O pós-estruturalismo, como já foi dito, não rompeu com o estruturalismo, mas o transcendeu. No pós-estruturalismo, a importância da linguagem como um sistema de significação permanece, entretanto, o que ocorre é que essa centralidade na linguagem é ampliada com as noções de “discurso” de Foucault e de “texto” de Derrida. Enquanto que no estruturalismo supõe-se uma certa fixidez e rigidez no significado, no pós-estruturalismo o significado se dá de forma fluida e flexível. Isso ocorre por um deslocamento radical dos conceitos de “diferença”, “poder” e “sujeito”. No pós-estruturalismo, a “diferença” é cunhada pela ideia de adiamento, lançado por Derrida. Assim, um significado constitui-se num processo de relações entre significantes sem fim e indeterminados. No que diz respeito ao “poder”, no estruturalismo, influenciado pelas ideias marxistas, ele era entendido como algo fixo, partindo de um centro e podendo ser possuído. Nesse ponto, como coloca Tomaz Tadeus da Silva, a partir de Foucault, o “poder” passa a ser entendido “como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte [e acrescenta que] poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber [...]” (SILVA, T. T., 2017, p. 120). Com relação ao “sujeito”, tanto para o estruturalismo quanto para o pós-estruturalismo, ele é uma invenção social e cultural. Entretanto, diferentemente do sujeito idealizado, coerente, centrado, essencial e reivindicado, assim concebido no estruturalismo, o sujeito pós-estruturalista, influenciado por Foucault, é incoerente, descentrado, contingente, histórico, construído por um conjunto de dispositivos discursivos e institucionais. É o resultado de um processo social e cultural cuja produção tem na sua origem relações de poder e saber.

Os estudos de Foucault tiveram, e ainda têm, importante influência em diversas áreas do conhecimento, principalmente, nas que constituem as Ciências Humanas como a educação. Há toda uma perspectiva de estudos acadêmicos recentes que se apoiam em Foucault. Para esta conversa, algumas de suas noções são chaves, pois, se tratando de currículo, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2017), se trata fundamentalmente de modos de subjetividades. E se tratando de subjetividade na atitude pós-estruturalista e, mais especificamente, no campo da pós-crítica do currículo, é necessário tomar as ideias desse autor como uma importante referência.

A linguagem para Foucault está respaldada na sua concepção sobre “discurso” e é por esse viés que eu compreendi o desenvolvimento do seu trabalho. O autor trouxe um olhar diferenciado a esse respeito. Seu foco não estava tanto na estrutura da linguagem, mas “muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem” (GORE, 1994, p. 9). Ele estava mais interessado em analisar as relações que constituem os discursos. Relações de saber e poder que determinam regras, organizam pensamentos, produzem efeitos de verdade e modos de subjetivação. Nessa perspectiva, os discursos são feitos de signos que ultrapassam o sentido das coisas e que estão sempre além daquilo que se quer compreender. São sistemas abertos, e não fechados, de significações, e que têm regras próprias (LARROSA, 1994). Ao desmembrar os discursos de grandes unidades como as da Medicina, Psicologia e, a que nos interessa mais, a Educação, Foucault (1999) elaborou, assim, um trabalho de análise que chamou de “negativo”, e que consistiu, *grosso modo*, em iluminar os princípios que regem os discursos e que possibilitam a materialização das unidades.

Com o princípio de *inversão*, Foucault desconfiou da noção de tradição cuja fonte do discurso é reforçada pelas figuras do autor, da disciplina e da verdade que desempenham papéis positivos, perpetuando e expandindo, assim, seu princípio de continuidade. Nesse sentido, “é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 52). Ao colocar ao avesso o tema da continuidade, por exemplo, o autor evidenciou o princípio de *descontinuidade*. E, da mesma forma, todo um conjunto de noções que sustentavam o tema da continuidade (tradição, influência, desenvolvimento, evolução, mentalidade) pulverizou-se ao ser invertido.

O princípio de continuidade tem a função de nos causar a ilusão de que as unidades, como regimes de verdade, são coerentes e totalizantes; que têm uma origem e uma história sem rupturas e que são absolutas e inquestionáveis. Entretanto, pela sua negativa, o princípio de *descontinuidade* nos revela que os discursos, que dão forma às unidades, constituem-se por sistemas de rarefação. São enunciados entrelaçados e sobrepostos ao longo de diferentes tempos

e espaços, com rupturas de acontecimentos aleatórios sucessivos. São práticas que, por vezes, se cruzam ou se ignoram, se somam ou se excluem. Por serem sistemas de rarefação, não significa dizer que “por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra” (FOUCAULT, 1999, p. 52).

Com relação ao princípio da *especificidade*, o autor nos disse que não há uma face legível do mundo a ser decifrada por nós. Apesar de seus efeitos, o discurso não deve ser transformado em um jogo de significações prévias. Mas, de outra maneira, ele deve ser concebido como uma violência e uma prática que fazemos e impomos às coisas. A regularidade como um princípio dos acontecimentos do discurso é encontrada nesta prática.

O quarto e último princípio é o da *exterioridade*. Como me referi há pouco, o discurso não possui um pensamento ou uma significação em seu núcleo, ou em seu âmago. Será a partir dele, “do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, [que vamos] passar às condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa as suas fronteiras” (FOUCAULT, 1999, p. 53).

De acordo com Foucault, não é possível compreender o discurso separado da relação circular entre poder e saber que se estabelece através de práticas especificamente contextualizadas. Essa relação pode ser traduzida, como faz o autor, pela imagem do desejo – como aquilo que nos é inerente e que, por uma vontade imanente de fabricar verdades, nos impulsiona a exercer o poder – e da instituição, como algo que nos é externo e que somente por ela o poder advém. Para o exercício do poder, as instituições nos oferecem o discurso como um instrumento material, cuja existência precede e faz aparecer o sujeito.

As análises meticolosas das unidades e dos discursos, realizadas por Foucault possibilitaram-me distanciar de qualquer ideia de um sujeito antropológico centrado, cuja essência, no âmbito existencial, mobilizaria e justificaria a sua evolução ou o seu progresso. Esse homem ideal, arraigado no pensamento iluminista, foi radicalmente deslocado com as ideias de Foucault. Da sua perspectiva, o sujeito é produzido no discurso, movido pelo desejo e reconduzido pelas instituições. Ademais, como nas práticas de significação, o sujeito não pode ser entendido senão como móvel, arbitrário, descentralizado, incoerente, indeterminado, contingente, relacional e no exercício do uso do poder/saber.

De maneira substancial, a ideia de subjetividade também está muito atrelada ao que entendemos por modernidade e pós-modernidade. Nessa direção, de acordo com Hall (2006), podemos compreender o sujeito moderno a partir de duas concepções: o sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico. Segundo o autor, a concepção humana do Iluminismo está muito

associada a um sujeito dotado de razão, de consciência e de ação; unificado, centrado e contínuo; com uma essência nuclear que surge com o seu nascimento e o acompanha em seu desenvolvimento; individualista e masculino. Não obstante, encontra-se o sujeito sociológico que emerge com a crescente complexidade do mundo moderno. Para Hall, ambos possuem a consciência de um “eu real”, de um núcleo ou de uma essência no interior de si. Entretanto, a principal ideia que os diferencia é a da relação pela qual um sujeito se forma. Enquanto que para o sujeito do Iluminismo o processo de construção do “eu” se dá de forma individual, para o sujeito sociológico esse mesmo processo se dá na interação social. É a partir da concepção de “interatividade” que o sujeito sociológico compreende a cultura como parte constituinte de sua formação, pois é na relação entre pessoas que valores, sentidos e símbolos são mediados. Com isso,

a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “partes de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2006, p. 11).

O que ocorre é que, em um determinado momento, esse sujeito unificado e estável torna-se fragmentado, instável e, por vezes, contraditório. A partir da chamada “virada linguística”, o sujeito moderno entra em colapso e é descentrado. Com a perspectiva pós-estruturalista, as concepções de cultura são alteradas significativamente pela primazia das práticas linguísticas e do discurso. Como reforça Silva (2006, p. 14), “a cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social”. Portanto, o sujeito pós-moderno, assim como o sujeito pós-estruturalista, pode ser compreendido como um sujeito constituído não apenas de uma, mas de múltiplas identidades. Seu processo não produz identidades fixas, estáveis e permanentes, mas provisórias, variáveis e problemáticas. Por essa perspectiva, o sujeito não é definido biologicamente, mas historicamente. E a identidade unificada, segura e coerente do sujeito moderno passa a ser compreendida apenas como uma construção fantasiosa (HALL, 2006).

Tendo situado o sujeito na perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna, podemos ver como ele vem sendo refletido e problematizado no campo da Educação. Para isso, recorri a alguns/mas autores/as que, através de diferentes estudos, tomaram a obra de Foucault como

referência. Algumas das principais ideias destacadas e desenvolvidas por elas e eles constroem um *sujeito* da educação nessas perspectivas.

É importante ressaltar, entretanto, que Foucault não se empenhou em analisar detalhadamente as escolas, mas, em seus estudos, estabeleceu diversas relações com a educação enquanto disciplina – unidade constituída de saber e poder em cujo interior se produz um sujeito. Essa relação pode ser bem compreendida nas palavras de Marshall, que problematiza e desenvolve essa ideia de “disciplina”.

É verdade que as relações de poder podem fazer com que nos tornemos *sujeitos*, isto é, indivíduos com uma certa identidade, os quais, como sujeitos, podem ser *sujeitados*? Como o poder vem a existir? É nos *blocos disciplinares* que o poder/saber é desenvolvido e “exercido” de acordo com o saber que é, ele próprio, o produto do exercício do poder. Isto é, as relações de poder vêm a existir por causa desse saber; sua própria existência, por sua vez, tem o saber como um de seus efeitos. Trata-se de um tipo particular de poder e de saber, no qual versões humanistas do Homem e das Ciências Humanas estão profundamente envolvidas, e isso tem implicações educacionais importantíssimas. (MARSHALL, 1994, p. 24).

Segundo o autor, Foucault se utilizou da estratégia de substituir termos com os quais estaríamos mais habitualmente acostumados, como “profissional” ou “profissão”, pela noção de “disciplina” e/ou “bloco disciplinar”, justamente, para causar um efeito de estranheza: desfamiliarizar e reconstituir a respeito de nossas concepções e práticas costumeiras do dia a dia. A autora Julia Varela (1994) discute a relação íntima que a disciplinarização do saber tem com modos de subjetivação específicos desde o século XVIII. Do ponto de vista econômico, social e político, essa relação se mostrou extremamente eficaz como um meio de produção, tanto pelo acúmulo de homens disciplinados, classificados, hierarquizados e normalizados quanto pelo acúmulo de riquezas. Além disso,

esta disciplinarização mostrou-se decisiva para que se pudesse colocar em ação os sistemas de democracia funcional existentes, desde então, nos países ocidentais e também para permitir que se aceitasse “a rentável ficção” de que a sociedade está formada por indivíduos individualizados, por sujeitos isolados. Viram-se assim eliminadas, pelo menos em teoria, da cena social, as relações de poder, os conflitos entre classes. Deste modo o contrato social pôde funcionar e os Estados puderam aparecer como a expressão da vontade geral. (VARELA, 1994, p. 92).

Nessa perspectiva, o Estado tem o papel de colaborar com a ideia de uma sociedade “natural” e de assegurar a permanência de sua “essência” (cultura). A regulação de seus processos acontece através dos mecanismos de “segurança” que visam, em última análise,

camuflar, esconder ou simplificar a condição complexa de uma sociedade (JONES, 1994). E isso, só se faz com “violência”. A violência, nesse contexto, refere-se ao processo de objetificação que, para se estabelecer, pressupõe a repressão de algo que foi excluído (DEACON; PARKER, 1994).

De modo mais genérico, a palavra disciplina evoca visões que aproximam diferentes contextos como uma fábrica, um hospital, uma prisão e uma escola. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2017), a história do currículo em si, como um dispositivo pedagógico, está atrelada ao desenvolvimento e ao funcionamento das fábricas norte-americanas do início do século XX. Essas semelhanças articuladas por Foucault, como ressalta Gore (1994, p. 13), “emergiram do foco que seus estudos colocam sobre os *mecanismos* que constroem instituições e experiências institucionais, e não sobre as *peçoas* no interior dessas instituições”. Ainda segundo a autora, Foucault não estava objetivamente preocupado em coletar lamentos individuais daqueles que se tornavam sujeitos pelas diferentes instituições que ele estudou. Seu foco estava nos mecanismos – estratégias específicas, tecnologias e práticas para a “conduta da conduta” – de controle, cura ou punição. Esses mecanismos também podem ser compreendidos como técnicas particulares de “governo” a partir das quais a Educação se baseia. Como esclarece Marshall, a noção foucaultiana de “governo” está relacionada tanto a algo no sentido de “a conduta da conduta” quanto a

uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política. A arte do governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve *individualizar* e *normalizar* (MARSHALL, 1994, p. 28).

Por esse viés, a formação, característica da ação em dar forma (forma/ação), pode ser entendida como uma tecnologia “disciplinar” e, também, de “governo”. Ela consiste em produzir sujeitos dóceis, adestrados, conformados, individualizados e úteis. No processo de formação, o exame tem posição privilegiada, pois como ressalta Larrosa (1994, p. 52), “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica e institucionalizada dos indivíduos”. O exame, então, funciona como um dispositivo ótico através do qual um determinado tipo de sujeito é fabricado, classificado, hierarquizado e, por fim, visibilizado. Como um mecanismo de objetificação, ele tanto articula os discursos que

nomeiam o sujeito com as práticas institucionalizadas que o capturam, como possibilita a interiorização das normas no sujeito, isto é, o poder não está apenas em um conjunto externo de práticas repressivas ao sujeito – na relação e na dependência com o outro –, mas, sobretudo, encarnado no processo interno de sua aprendizagem e subjetivação – na relação de si consigo mesmo. As penalidades e as punições, no processo educativo, estão travestidas em normas que conduzem às práticas de subjetivação. O normal torna-se um critério através do qual se julga, e no princípio de um conjunto de práticas através das quais se produz o normal. Nesse sentido, segundo Larrosa (1994), Foucault também destacou uma modalidade de regulação diferente daquela baseada na lei ou na norma. Trata-se de uma ética positiva que se refere à livre elaboração pessoal e social de si mesmo, da conduta baseada em critérios de estilo. Por esse viés, a noção de “governo” está, para o autor, diretamente relacionada com a noção de “autogoverno” e de “subjetividade”. Ao mesmo tempo, nos aproximamos das noções da “experiência de si” e “da tecnologia de si”. Como aponta Larrosa (1994, p. 55), “a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de subjetivação. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência”. É por esse aspecto da genealogia da experiência de si que é possível, então, traçar a história do eu enquanto si mesmo. Contudo, há que se destacar a função narrativa como um elemento importante nesse processo. De acordo com o autor, o tempo da consciência que o indivíduo tem de si mesmo é articulado em uma dimensão temporal cuja natureza é narrativa. Assim, o tempo, na unidade de uma história, organizado narrativamente, onde o “eu” constrói a si mesmo, converte-se em tempo humano.

Outro aspecto, segundo o autor, que enlaça essas noções à “tecnologia do eu” é o pragmático. Trata-se, então, do foco que define um determinado domínio material (estados ou atos do sujeito) em objeto (prático ou cognoscitivo) de atenção. A isso, Foucault chama de “problematização”. Nesse sentido, “as formas de problematização são as que estabelecem como um domínio material está cognoscitivamente e praticamente considerado e, portanto, as que estabelecem a especificidade da experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 56). Os mecanismos óticos juntamente com os procedimentos discursivos e as tramas narrativas, entrelaçados com questões políticas e éticas, na relação consigo mesmo e com o outro, são, portanto, tecnologias de si que produzem identidades e condutas. Larrosa (1994) define as tecnologias do eu como aquelas através das quais se torna possível o estabelecimento da relação do sujeito consigo mesmo. Citando Foucault, o autor complementa a ideia de que as tecnologias do eu são práticas que permitem que os indivíduos operem sobre qualquer forma de ser, transformando a si mesmos, ou como procedimentos prescritivos propostos aos indivíduos com a finalidade de

fixar, manter ou transformar sua identidade através das relações de autodomínio ou autoconhecimento.

Ao concatenar essas ideias no campo da educação, Larrosa comenta que

um dispositivo será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo [...] Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima [sic], da autonomia, da confiança, do autocontrole, da auto-regulação [sic], etc. Mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 1994, p. 57).

Diante do exposto, ao problematizar o sujeito pós-estruturalista e pós-moderno no campo da Educação, discorrerei, a seguir, de forma mais específica, a respeito de um currículo na visão pós-crítica. Desenvolverei essa ideia articulada a esses aportes teóricos que compreendem a linguagem como processo de significação e modos de subjetivação.

Uma teoria do currículo, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2017), é aquela que entende a realidade como algo externo ao sujeito, como uma existência própria e independente do sujeito, que busca descobrir, descrever e explicar suas verdades. E ao descobri-las, descrevê-las e explicá-las, essas verdades tornam-se, assim, absolutas e inquestionáveis. Entretanto, essa maneira de representar a realidade é problematizada na perspectiva pós-crítica, pois, de acordo com essa visão, “é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’” (SILVA, T. T., 2017, p. 11). Por esse motivo, o autor sugere que, nessa perspectiva, abordemos discursos ou textos ao invés de teoria. Desse modo, com respeito ao currículo, estarei tratando como discurso e não como teoria.

É importante ressaltar também que

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, T. T., 2017, p. 15).

Com a perspectiva pós-crítica, a noção de conhecimento, assim como a de teoria, também sofre um deslocamento radical. De acordo com teorias tradicional e crítica, o conhecimento pode ser igualmente compreendido como um objeto autônomo. Porém, a partir de Foucault, podemos compreendê-lo como um efeito de verdade constituído de relações de poder/saber. Como afirmam Deacon e Parker (1994), o conhecimento não pode ser mais concebido como uma representação acurada da realidade, mas como discurso, no sentido foucaultiano. É na prática sistematizada do discurso que se formam os objetos que falamos. Assim, “uma teoria do conhecimento baseada no conceito de verdade como representação da (e intervenção na) realidade não afetada pelo poder é substituída pelo conceito de verdade como saturada de poder e internamente constitutiva da realidade” (DEACON, PARKER, 1994, p. 100).

A questão da identidade ou, na linguagem de Foucault, da subjetividade, é o ponto central dessa conversa, pois tratar com respeito um currículo é, fundamentalmente, tratar de modos de subjetivação. Um currículo como dispositivo pedagógico no discurso pós-crítico pode ser entendido como um processo de fabricação social e cultural que tem como finalidade produzir um sujeito ou objetos que falamos. O currículo é uma invenção humana e, sendo assim, como produto de uma prática social, não pode ser entendido como um campo neutro e dado como certo, acabado, mas como um território de luta, conflituoso, onde relações de saber e poder estão em constante negociação. Nesse campo movediço, efeitos de verdade são revelados e diferentes sujeitos são evocados.

O sujeito pós-estruturalista é aquele que se constitui na e pela linguagem. Por essa perspectiva, em acordo com Corazza (2002a), um currículo também pode ser entendido como linguagem. Por essa analogia, um currículo como linguagem pode ser identificado por um conjunto de prescrições e regras linguísticas que determinam a sua “gramática” (significados, significantes, conceitos, sons e imagens, falas, língua, representações, metáforas, posições discursivas, ironias, metonímias, invenções etc.). E a natureza de sua discursividade pode ser vista como “arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2002a, p. 9). Pensar um currículo dessa maneira é entendê-lo de forma aberta e fluida, perspectiva na qual a possibilidade de sua formulação é apenas uma entre tantas outras formas de interpretar e dar sentido ao mundo.

Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as “coisas”, “fatos”, “realidade”, ‘sujeitos’ são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas. Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que corporifica

em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito. (CORAZZA, 2002a, p. 10).

Seguindo pela proposta da autora, um currículo, assim como um dispositivo constituído de poder/saber/verdade de linguagem, também pode ser pensado como um “ser falante”. E pensar um currículo como um ser falante é supor que há ali uma conversa em prática ou um processo de significação. Como em uma interlocução, signos linguísticos são emitidos com o intuito de se alcançar os significados em sua totalidade. Há sempre a expectativa de um fechamento do enunciado. Entretanto, o que ocorre é que, em um processo de significação, significantes estão sempre suspensos e os significados são sempre adiados. Os significantes tentam capturar o significado que está sempre lhes escapando. Assim, a meta nunca é alcançada e aquilo que se deseja concluir continua sendo diferido. Como nos esclarece Tomaz Tadeu da Silva:

O exemplo mais definitivo desse processo é dado pelo dicionário. Nós temos a ilusão de que a definição de uma determinada palavra (significante) é constituída por um significado, “o significado da palavra”, mas, na verdade, ela é sempre definida por outra palavra (um outro significante). Aquele significante que constitui a definição da palavra e que supomos ser seu “significado” será definido, por sua vez, por outro significante, e assim por diante, num processo sem fim. Ou seja, o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. Em outras palavras, nunca saímos do domínio do significante. (SILVA, T. T., 2017, p. 121).

Nesse campo aberto da linguagem, pleno de possibilidades, está de acordo com tal perspectiva pensar o dispositivo currículo, incluindo o sujeito, o conhecimento e a verdade, como um processo de criação humana, histórico, político, cultural e socialmente construído, incerto, inacabado e indeterminado. O currículo, assim como a educação e diversos outros campos, aspectos e atividades da vida social, pode ser inteiramente compreendido por essa dimensão da prática de significação. Por esse ponto de vista, o currículo “pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2006, p. 19).

Somando-se a essa ideia, um currículo como “ser falante” é, por essa relação, imbuído pelo desejo da linguagem. E o desejo, como vimos em Foucault, é uma expressão do poder/saber com vontade de verdade. Então, um enunciado, qualquer que seja, deseja sempre a sua significação a partir de algum outro enunciado que, da mesma forma, espera a sua significação a partir de algum outro lugar. Com base nesse entendimento, podemos supor que um currículo que fala é também um currículo que quer. E, sendo a linguagem tudo o que ele

possui para atribuir alguma vontade aos outros, “o que quer um currículo é apenas efeito de suas falas” (CORAZZA, 2002a, p. 11). Como coloca a autora, o seu maior problema é a linguagem, pois um currículo, assim como um “ser falante”, não sabe o que diz e nem o que faz. É a linguagem que o utiliza, e não o contrário. O significado de seus atos e daquilo que enuncia está sempre no outro e mais além. Ademais, é a linguagem, sobretudo, que representa e fabrica o mundo, a relação com ele e com as coisas.

Em se tratando de linguagem, podemos supor, baseado-nos em Foucault, que, em seu aspecto gerativo, encontra-se o poder. O poder, na perspectiva pós-crítica do currículo, deve ser entendido não como aquele centrado, ideologizado, revelado e reivindicado pelas teorias críticas do currículo, mas, de outro modo, como multifacetado e que está em toda parte. Seu processo de dominação, por essa via, é mais complexo. Somente através de relações de poder e controle que processamos e constituímos a consciência que temos de nós e do mundo. O modo como nos vemos e, também, como vemos o outro está carregado de modos de poder e controle, e, dessa forma, nos tornamos sujeitos e, também, sujeitados pelos modos dominantes de fazer olhar. Consequentemente, isso influencia significativamente o modo como nos relacionamos, por exemplo, com aquilo que nos é diferente ou não nos é familiar. Por esse viés da pós-crítica, os estudos sobre currículo estão mais preocupados em problematizar do que sugerir; em elucidar os jogos que produzem uma determinada verdade do que a própria verdade em si; mais próximo de um “porquê” ao invés de um “quê” ou de um “como” um determinado conhecimento pode ou deve ser ensinado (SILVA, T. T., 2017).

Para os pós-críticos do currículo, a questão não passa tanto pelo poder em si, mas, principalmente, pela sua circulação de forma oculta nos processos formativos. Como já abordei, o poder é praticado e está inevitavelmente presente nas nossas relações cotidianas, entretanto, muitas vezes de forma implícita. O que esses autores nos colocam é que temos ferramentas suficientes para minar, descentralizar, explicitar, tornar mais fluidas e mais heterogêneas as relações de poder. Nesse entendimento, o conflito é tomado como algo positivo. Um currículo com atitude pós-crítica, é um campo de luta, onde diferentes modos de subjetividade estão postos “à mesa”. Não há neutralidade, há somente intenções e interesses. A partir disso, aceitar o conflito como parte constituinte de seu processo construtivo reforça ainda mais o seu caráter político, cultural, social, indeterminado, incerto, contingente e heterogêneo. Essa é uma condição com a qual todos nós que participamos, de algum modo, da vida escolar e acadêmica estamos implicados e implicadas. De fato, conceber um currículo ou participar de sua existência “é um ato de extrema responsabilidade sociopedagógica, com enormes consequências

socioeducacionais e políticas para uma sociedade, para grupos e classes sociais” (MACEDO, 2011, p. 32).

Nesse ponto, tomo de empréstimo a pergunta provocativa “*o que quer um currículo?*”, elaborada por Corazza (2002a), para explicitar precisamente a relação circular entre “sujeito”, “poder” e “saber”. Com ela, a autora evidencia um sujeito que tem vontade de verdade. Se o poder é multifacetado e está em toda parte, e, se todo e qualquer discurso é constituído de poder, nesse sentido, podemos entender que todo discurso é perigoso. Não há, de um lado, o discurso que possui o poder e, de outro, aquele que espera ser libertado através da revelação de uma verdade oculta. Da perspectiva pós-crítica, faz mais sentido pensar que “todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (GORE, 1994, p. 10).

Além disso, a pergunta “*O que quer um currículo?*”, elaborada intencionalmente com o artigo indefinido “um”, também pretende causar um efeito tipo espelho. Um trabalho sobre “o currículo” remete a um conjunto de currículos que demanda uma resposta unívoca. De outro modo, propor o termo “um currículo”, em uma pesquisa, justifica a diversidade das respostas encontradas nas investigações. Como ressalta Corazza (2002a, p. 12), “se neste tipo de pesquisa, cada pesquisador/a dá fala a vários ‘um currículo’, a interrogação do desejo torna-se um operador metafórico – uso da metáfora como ‘método’ –, com efeitos de ricochete”. Com isso, quando, então, elaboramos a pergunta “*O que quer um currículo?*”, ao mesmo tempo, estamos nos perguntando o que queremos dele ou com ele. Com essa metáfora, a autora reflete a ideia que o pós-estruturalismo tem com relação ao sujeito e seu objeto. Ao contrário do estruturalismo, que compreendia sujeito e objeto de forma separada; por essa perspectiva, sujeito e objeto não se separam. O objeto é o “duplo” do sujeito (LARROSA, 1994). Portanto, aquilo que está inscrito em um currículo como dispositivo pedagógico não é apenas informação, pois “a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Nesse sentido, me apoio em Corazza para compreender que, ao nos propormos pesquisar um currículo concebido como “*modo de subjetivação*” ou a investigá-lo como “*prática subjetivadora*”,

podemos operar no território da “ética de si” [...] Essa ética faz com que deixemos de tolerar nossas condições subjetivadoras, coligando-nos na ação e na reflexão críticas; com que percebamos a violência das auto-identificações [sic], nos desprendamos de nossas individualidades, expondo os custos de haver podido, até então, dizer a verdade sobre nós mesmas/os, e coloquemos em aberto sua rejeição [...]. Ao abandonar “o valor” das subjetividades plenas, unificadas e soberanas – bem como o de suas condutas diante do Bem e do Mal –, articulamos não mais regras codificadas do saber, nem regras

coercitivas do poder, mas “regras facultativas” na relação a si [...] ética e estéticas, que produzem a invenção de novas possibilidades e de novos estilos de vida (CORAZZA, 2002a, p. 58).

Novas possibilidades, novos estilos de vida que compreendam outros (novos) modos de subjetividades, de ver, de dizer, de pensar, de ler e escrever o mundo, assim como reforça Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 147) quando destaca que

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensar-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

A desconstrução rígida e unificada do *sujeito* da Educação, como colocada por estes/a autores/as pós-críticos/as, ao longo deste capítulo, nos permite repensar e ampliar a compreensão estreita sobre currículo que vem sendo reproduzida, sem ser problematizada, ao longo de muitas décadas. A teoria pós-crítica tornou explícito que o *sujeito* moderno soberano é uma ficção. Ele é uma dentre tantas outras possibilidades de invenções produzidas pelo homem moderno. É a partir dessa ideia, a de que o sujeito é um objeto criado pelos indivíduos, que, para os pós-críticos, a teoria não se desassocia da metodologia, ou seja, da produção do objeto.

4 ARTISTAGEM

Esta pesquisa está alinhada à metodologia alquimista, situada no campo dos Estudos Culturais, e à pesquisa-ensino, situada no campo da Educação, por compreenderem a experimentação, a criatividade, a invenção e a singularidade na construção de um objeto científico, e um modo próprio de se pensar e produzir o conhecimento. Como esclarecem Cardoso e Paraíso (2013, p. 4):

o “método” adotado em nossas pesquisas trata-se de uma alquimia, isto é: articulamos procedimentos, reinventamos outros, “roubamos” modos de fazer pesquisa que consideramos adequados para a nossa problemática; fazemos bricolagem, hibridismos, colagens de procedimentos que se modificam ao se juntarem com os conceitos que operamos. A pesquisa que buscamos fazer, com a *metodologia alquimista*, pode ser caracterizada como uma pesquisa-experimentação. Ela é experimentação porque arriscamos, sabemos que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido. Juntamos e afastamos, mas explicamos como juntamos e porque [sic] nos afastamos. Empenhamo-nos a desaprender o já sabido e experimentamos operar com outros conceitos, usar outros procedimentos e ensaiar outras explicações porque sabemos que necessitamos estar insatisfeitas com o já dito, o já significado e o já sabido sobre o objeto escolhido.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-experimentação que compreende a ciência não como uma verdade incontestável, mas como uma “construção interessada” (MOSTAFA, 2004, p. 70), sem ferramentas rígidas, sem modelos, sem caminhos predeterminados cujo “único paradigma permitido é o da invenção” (CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p. 5). Alinhada a essa visão inventiva dos Estudos Culturais, Corazza (2002b) trouxe para o campo da Educação a “pesquisa-ensino” que assinala “a vivência da experimentação da “artistagem”, na educação pós-crítica do/a professor/a-pesquisador/a, sustentada pelo “hífen” necessário entre ensino-pesquisa” (CORAZZA, 2002b, p. 2). Nesse sentido, diante de múltiplas possibilidades de caminhos e percursos sinuosos, pude compreender a trajetória deste trabalho, estabelecer relações entre cada etapa, visualizar a sua construção e, por fim, externar a produção deste objeto.

O Curso de Música da Universidade Federal de Pernambuco está situado em um estado reconhecido por sua diversidade cultural. Em 2012, o seu Departamento propôs uma reforma no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, que foi aprovado e efetivado em 2013. O currículo foi ampliado em acordo com as diretrizes de documentos oficiais que orientavam os cursos de licenciatura na esfera federal. Os documentos que fundamentaram a elaboração do atual currículo proposto pelo Departamento foram o *Parecer*

CNE/CES n° 195, de 5 de agosto de 2003, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Desing; a *Resolução CNE/CES n° 2, de 8 de março de 2004* que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e deu outras providências; o *Projeto REUNI UFPE/2007*, que foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; a *Lei 11.645/2008* que incluía no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a *Resolução CCEPE n° 12/2008*, que estabeleceu as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE, e a *Lei 11.769/2008* que dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, alterando a LDB, Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96.

No âmbito quantitativo, houve uma mudança perceptível com relação, por exemplo, ao acréscimo de diferentes conhecimentos e disciplinas; alteração da carga horária total do curso e das disciplinas, privilegiando umas em detrimento de outras, e a criação de três diferentes ênfases (Prática Instrumental, Musicologia/Etnomusicologia ou Prática Composicional)⁴, que definiam três diferentes perfis dos/as futuros/as professores/as de música. Mas, além dos aspectos quantitativos, a reforma desse projeto envolvia também os aspectos qualitativos, como, por exemplo, a capacitação do corpo docente do próprio Departamento de Música para atuarem alinhados ao novo perfil curricular.

Os/as docentes têm um papel importante na vida escolar acadêmica. Elas/es têm um vínculo permanente com a instituição; eles/as acompanham e interpretam os documentos oficiais para formularem o PPC; são as/os principais interlocutoras/es na construção e produção cotidiana do currículo para a formação inicial das/os discentes, futuras/os professoras/es; são agentes ativos/as, produtores/as de conhecimento que participam diretamente do processo de construção da identidade profissional dos/as estudantes; elas/es avaliam a produção discente, além de serem referências profissionais para os/as mesmos/as. Por esses critérios, escolhi pesquisar sobre o Curso de Formação de Professores de Música da UFPE a partir do discurso das/os docentes. Evidenciar a trajetória e a atuação profissional de cada um deles e delas me possibilitou compreender, de forma mais ampla, o modo como esses/as profissionais que atuavam no Curso de Licenciatura em Música pensavam, interpretavam, experienciavam, produziam e problematizavam o *sujeito* da Educação Musical. Para atender ao objetivo geral desta produção, optei por realizar entrevistas semiestruturadas.

⁴ Disponível em: <http://www.ufpe.br/documents/39211/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179>. Acesso em: 23 set. 2018.

A entrevista na pesquisa pós-crítica em educação pode ser compreendida como “uma arena de significados”, ou seja, como

um jogo interlocutivo [sic] em que um/a entrevistador/a "quer saber algo", propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os entrevistados saberão, ou tentarão, se reinventar como personagens, mas não personagem sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa arena de significados, se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstituirá, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2002, p. 139).

Como trouxe Silveira (2002), por essa perspectiva, o/a entrevistador/a está presente como partícipe ou colocutor/a; o discurso é construído na própria ação da entrevista, situada temporal e socialmente; na relação dialógica entre um/a entrevistador/a e um/a entrevistado/a, onde ocorre a troca de “turno” que evidencia a relação de poder sendo negociada entre ambos. Na entrevista, consideram-se as experiências e as “lógicas culturais” arraigadas tanto nas perguntas quanto nas respostas; abandona-se o “levantamento de verdades”; penetra-se uma “lógica interna discursiva”; procuram-se as “imagens identitárias” e os “ecos dos ares da época”.

Nesse sentido, os tópicos que elaborei para a condução das entrevistas tiveram como fio condutor a relação das/os docentes com a música em diferentes acontecimentos. Em um sentido pós-crítico, um acontecimento fixa e prolonga o “presente móvel” (DELEUZE, 1974) e não linear. Sobrepostos em séries, os acontecimentos produzem um discurso (REVEL, 2005). Foi a partir da noção de “acontecimento” (DELEUZE, 1974) que eu pensei a estrutura da minha análise. Os acontecimentos que, em certa dimensão, formam o sujeito não foram organizados dentro de uma relação cronológica de cada entrevistado/a, remontando uma linha evolutiva entre a infância e a fase adulta. Mas, de outro modo, assim como compreende Deleuze (1974), os acontecimentos se passam na superfície da linguagem, do discurso, das coisas em si, e nesse sentido não haveria nada de mais profundo do que os acontecimentos criados na ação das entrevistas. Foi, portanto, a partir dessa relação entre entrevistado/a-entrevistador/a e entrevistador/a-entrevistado/a que os acontecimentos foram produzidos, e é nessa dimensão da superfície que eles se instalam.

Tais estratégias me possibilitaram captar os discursos dispersos das/os docentes e seus enunciados; perceber o diálogo entre os discursos dispersos; estabelecer relações; selecionar

um conjunto de enunciados e compreender o discurso do corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o *sujeito* da Educação Musical.

Direcionando para a minha trajetória no campo de investigação, no dia 25 de outubro de 2017, fiz um levantamento no *site* do Departamento de Música da UFPE⁵ para saber quantos docentes compunham o quadro do Curso de Licenciatura em Música. Constatei cerca de noventa 90 docentes, dentre os quais 35 eram lotados no Departamento de Música e 55 eram lotados em outros departamentos. Diante disso, recorri à coordenação para efetuar um novo levantamento e saber da situação de cada docente, pois o foco das entrevistas estava apenas nos/as docentes lotados no Departamento de Música e que atuavam nesse curso. Nesse cenário, fui informado, primeiro, que, além dos 35, havia mais três docentes que não constavam na lista do *site*, elevando, assim, para um total de 38 lotados nesse departamento. Entretanto, desses 38 apenas 28 eram lotados e estavam em exercício. Entre os outros dez, três estavam afastados por motivo de formação continuada, seis eram substitutos e um havia sido transferido. Assim, dos 28 que consegui contatar através da coordenação, entrevistei 15, número considerado suficiente para a realização deste trabalho. Após a realização das entrevistas⁶, no final do mês de novembro e início do mês de dezembro de 2017, precisei retornar ao campo no mês de março de 2018, início do ano letivo, para concluir as entrevistas. Para a realização das entrevistas foram utilizados um gravador, *e-mail* e WhatsApp⁷.

Foi muito oportuno para esta pesquisa o fato de o curso ter passado por uma recente reforma curricular e coincidir com a conclusão das primeiras turmas formadas por aquele novo perfil. No momento em que realizei a pesquisa de campo, a reflexão sobre a reforma do PPC era um assunto presente entre as/os docentes. Havia reuniões de discussão a respeito dos pontos positivos e negativos daquela reforma. Havia também discussões no sentido de se pensar uma nova reforma e de pleitear um novo Curso de Bacharelado em Música Popular. Questões sobre conhecimentos, mercado, formação, objetivos do curso, entre outras coisas, que implicavam diretamente na formação das/dos discentes, eram explanadas e estavam em negociação.

A primeira coisa que me chamou a atenção, a partir das leituras que fiz dos/as autores/as que abordam esses assuntos pela perspectiva dos Estudos Culturais e da pós-crítica, foi o entendimento de que um currículo não é apenas um dispositivo pedagógico neutro onde se

⁵ Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39211/0/DOCENTES+-+M%C3%9ASICA+LICENCIATURA+%28CAC%29.pdf/9a4d3a12-0459-4379-9bdf-28fc201d334d>>. Acesso em: 25 out. 2017.

⁶Os termos de consentimento assinados pelos participantes das entrevistas encontram-se disponíveis no apêndice desta dissertação.

⁷ Ver apêndice A.

depositam conhecimentos que devem atender às exigências do mercado. Tanto um currículo quanto um conhecimento são, antes de mais nada, produtos de construções sociais constituídos de relações de saber/poder/subjetividade. Com essas leituras, consegui enxergar o currículo como um campo de luta onde o que estava em jogo era a produção da identidade da/o licencianda/o em Música. Na materialidade dos conhecimentos e dos dispositivos pedagógicos, estão implicadas as relações de saber/poder que produzem o *sujeito*. Tratava-se não mais de buscar alguma verdade sobre o que era pedagogicamente mais correto, ou sobre alguma maneira certa de se ensinar música, ou de qual cultura deveria ter mais destaque em relação a outras, mas, antes, de se levantar a interrogação do porquê de se ensinar tais verdades ou de se priorizar determinada cultura em detrimento de outras.

As pesquisas que seguem a tradição moderna estão sempre em busca de uma receita pronta, uma verdade acabada ou um “manual de ajuda” (CORAZZA, 2002b). Um manual que contenha fórmulas de como se dar uma boa aula, dos métodos e técnicas mais eficazes, que melhor elabore um currículo etc. De acordo com Corazza (2002b), uma pesquisa pós-crítica em educação não compactua com essa visão que compreende práticas pedagógicas conformadas e universais na formação de professoras/es, que reproduzem uma “mesmice” quase secular. “Mesmice” que expressa um sentimento de insatisfação com um já-dito, já-sabido, já-feito e um já-sentido. O que uma pesquisa pós-crítica pretende é pôr em funcionamento uma outra maneira de se pensar, escrever, estudar, aprender, ensinar, ser e tornar-se professor/a e pesquisador/a,

porque já não podemos mais receber e aceitar os conhecimentos, as linguagens, formas de raciocínio, técnicas normativas, tipos de experiência da docência moderna... sem questioná-los. Porque sabemos que, quanto e como estão vinculados a relações de poder, de saber e de verdade, que atravessam os corpos e almas para sujeitá-los; e também que, quanto e como configuram certos estilos de ensinar de viver e de ser, e não outros. Porque estamos insatisfeitas e insatisfeitos com os seus cálculos, intervenções, racionalidades políticas, jogos estratégicos de sujeição, técnicas de individualização, procedimentos de totalização, tecnologias de governo do Estado, dos/as outros/as e de nós mesmas/os. Insatisfeitas/os, desde que os conteúdos, os objetivos, as metodologias, as avaliações, os planejamentos de ensino modernos o que fizeram, no século XX, foi formar “sujeitos”, que – dentre outros “feitos” – puseram os fornos de Auschwitz a funcionar. (CORAZZA, 2002b, p. 4).

Foi a partir desse entendimento que o meu objetivo geral foi reformulado, pois, com a perspectiva pós-crítica, esse era um caminho sem volta. Não seria possível discutir mais a respeito de saberes e conhecimentos na formação inicial de professoras/es sem considerar todo esse referencial teórico que dilui qualquer discurso e suas verdades totalizantes. Verdades

inventadas que homogeneízam os sujeitos, que acentuam a outridade, que criam a hierarquia como forma de privilegiar valores de determinada cultura e que negam outras formas de representação.

Outro ponto que me chamou a atenção foi com relação à construção da pesquisa. Segundo Corazza (2002b), não existem conteúdos de ensino, experiências de aprendizagem, objetos de estudo, problemas de pesquisa, comunidade ou realidade para se elaborar uma pesquisa, mas teorias-linguagem que funcionam como coordenadas para a docência-pesquisa. Por essa perspectiva, verdades são sempre parciais, históricas e contingentes. Com uma pesquisa pós-crítica, não se busca comprovar algo, mas ressignificar e dar novos sentidos. Sua contribuição será somente a de ser reaproveitada para novas experimentações de sentidos imprevistos e imprevisíveis. A sua invenção, o objeto, não se torna nunca absoluto, mas permanece sempre na condição de ser apenas um material reciclável que pode ser reaproveitado como fonte de inspiração para a produção de novos objetos temporários. Essa dinâmica fluida de construção, desconstrução e reconstrução não permite que formas sejam estáticas e rígidas, senão flexíveis e maleáveis. Nesse sentido, por ser uma ficção, o/a pesquisador/a pode ser visto/a como um/a inventor/a, ou um/a bruxo/a (CARDOSO; PARAÍSO, 2013), que está intrinsecamente vinculado/a ao seu objeto. A linguagem é a ferramenta de que ela/e dispõe para engendrar a sua trama. Assim, aquilo que se diz é sempre dito de si para si mesmo. Não existe aquilo que está fora ou separado do sujeito que investiga. Essa ideia clarifica o quão envolvido/a está o/a pesquisador/a com o seu objeto e que, portanto, não há de forma alguma neutralidade nesta relação. O/a pesquisador/a não é nunca imparcial na sua produção científica, bastando a ela/e dissertar a respeito de sua experiência com a temática proposta.

Essa compreensão foi fundamental para eu pensar a construção do meu objeto. A análise utilizada por Corazza (2002a; 2002b) não pretendeu nada mais do que descrever a atuação do discurso. Não pressupôs a existência de uma intenção implícita, conduta ideal, relação de causa e efeito ou um “objeto natural”. Ela considerou que a prática prescritiva “é o que este discurso objetiva no que diz acerca de como os indivíduos devem ser, o que devem fazer, como devem relacionar-se na sociedade e consigo mesmos” (CORAZZA, 2002a, p. 78). Inspirado nesse embasamento, busquei compreender, através das palavras expressas nos discursos transcritos das entrevistas, a força e o poder que habitam nos/nas licenciandos/as; que os/as direcionam a vivenciar modos particulares de experiências e a se constituir como determinado tipo de sujeito; que os/as condicionam, as/os submetem, os/as suprimem e a/os impelem, transformando-os/as e intervindo no que eles ou elas podem se tornar.

A força e o poder incutidos nas palavras são mascarados por asserções naturalizadas que viabilizam o governo dos/as futuros/as educadores/as musicais escolarizados/as, cuja função é conformá-los/as (seus corpos, suas crenças, emoções e comportamentos) e manipulá-las/os. Por esse ponto, a textualidade que produz o *sujeito* da educação musical funciona, assim, como um texto-condutor de sua conduta. Há uma racionalidade política que compreende certa epistemologia do/a educador/a musical (um mapeamento de objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, atividades didáticas etc.), transformando-a/o em um objeto administrável e, ao mesmo tempo, em um sujeito “que deve ter sua conduta conduzida pelas condutas prescritas” (CORAZZA, 2002a, p. 79).

Nesse sentido, a representação do hífen na pesquisa-ensino, proposta por Corazza (2002a; 2002b) foi importante para construir a minha análise e atender ao objetivo geral deste trabalho. Basicamente, ali o hífen é compreendido como uma representação simbólica para causar o efeito de ligação entre ideias expressas pelos/as diferentes enunciadore/as, o que possibilita a “artistagem”

de ordem estética, ética e política [...] vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais [...] [que trabalha] nas fronteiras entre as disciplinas e pós-disciplinas, os sujeitos e os não sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos [...] que, algum dia, os/as levam a depararem-se com algo que não estavam, em absoluto, procurando. Que as/os encaminham a parar de procurar, para chegar ao ponto de dizer: – *Eu não procuro mais, achei!* E começar tudo outra vez [...] que problematiza o que se diz e as formas como se age, o que se é, o que nos fizeram ser, o que querem que sejamos. Que nos faz responder à questão: – Como foi mesmo que, historicamente, chegamos a pensar e a ser, tal como pensamos e somos? [...] que demanda operar na penumbra do que não se sabe direito o que é: na penumbra da eficácia simbólica da linguagem e da cultura. Que percorra os rizomas das significações, que nos fertilizam, para praticar o ensino-pesquisa de forma artística. Com as formas e as forças necessárias para tornar a educação do/a professor/a mais criadora, o ensino mais pesquisador, a pesquisa mais ensinadora [sic]. Pesquisar-ensinar-artistar [sic]: viver, em uma palavra [...]. Viver, para nos fazer mais “artistas” da própria profissão e existência. (CORAZZA, 2002b, p. 9; 10).

Com a representação do hífen, Corazza (2002a) selecionou e agrupou os textos sem caracterizar suas fontes, provocando, assim, uma espécie de “jogo” dúbio cujas fontes dos discursos não podiam ser identificadas pelo leitor. Essa sua maneira de desenvolver a análise foi importante, primeiro, para eu perceber que, de forma dispersa, havia um discurso sobre o *sujeito* da Educação Musical sendo produzido cotidianamente no Curso da Licenciatura em Música da UFPE. Segundo, para destacar a noção do “autor”, compreendida nessa estratégia, não propriamente como um indivíduo, mas, como trouxe Foucault (2008, p. 130), como “uma

posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes”. A partir disso, fiz um recorte naquele discurso cotidiano, produzido por todos os agentes envolvidos na produção do mesmo curso, para abordá-lo apenas sob o ponto de vista do corpo docente que representava o discurso oficial da instituição.

Produzidas as entrevistas, iniciei o processo de transcrição e organização desse material. Cada entrevista abordava o *sujeito* da Educação Musical sob um determinado ponto de vista. A reunião das partes pela ideia do hífen fez emergir um sujeito mostrando como ele pensava e produzia música; quais eram os seus valores; qual era a sua conduta, a sua preparação para ensinar e, em suma, a sua identidade profissional que representava o perfil daquele corpo docente.

Em outra dimensão, o roteiro das entrevistas também me possibilitou reconstituir o discurso. Em diferentes situações e contextos, o sujeito foi percebido, sempre, a partir da sua relação com a música tanto no âmbito informal quanto no formal. Assim, os tópicos da entrevista semiestruturada revelaram, em cada acontecimento, um nível e um distanciamento diferente dessa relação.

Na primeira parte da entrevista, incitei as/os entrevistadas/os a relatarem sobre suas iniciações musicais: como a música aconteceu e se estabeleceu em suas vidas; na segunda parte, os/as docentes descreveram sobre suas experiências enquanto sujeitos-discentes, no período da sua formação inicial; e, por fim, na terceira parte, trouxe as suas reflexões sobre o currículo enquanto sujeitos-docentes. Essa reconstituição possibilitou a mim compreender o discurso tal como esse corpo docente pensava, interpretava, experienciava, produzia e problematizava a Educação Musical na formação inicial de professoras/es.

5 O DISCURSO DO CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UFPE SOBRE O SUJEITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

5.1 PRIMEIRO ACONTECIMENTO: MÚSICA COMO LINGUAGEM/PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

A ideia de um currículo como construção social e linguagem permeia o campo da pós-crítica em educação. Nesse sentido, há uma visão da Educação Musical que dialoga com essa ideia no que diz respeito à música como processo de significação. Conforme trouxe Tomaz Tadeu da Silva (2017), a linguagem é construída socialmente em tempo real, em um processo sem fim entre significantes e significados. Depende de um emissor e um receptor. Da mesma forma, para Small (1998), a música pode ser compreendida como um processo pedagógico que ocorre no encontro e na relação entre seres humanos; na ação do tempo presente, no “aqui e agora”, entre um emissor e um receptor, e cuja relação, no momento em que a música está acontecendo, abrange diversos eventos simultâneos que serão considerados na construção de significados; que se realiza através de sons organizados e que funciona como um ato social e político. Em qualquer ritual que seja, por exemplo, um concerto, uma “roda de violão” entre amigos, uma festa de família, um estudo de um instrumento musical ou uma aula na rede do ensino básico, padrões de comunicação são estabelecidos.

A relação está no plano da realidade que quer ser construída pelo indivíduo, em sociedade, ao selecionar aquilo que quer ou não construir. Se a música, assim como a fala, é característica própria do ser humano e é objeto do mesmo processo de aprendizagem, então, pode-se dizer que todas as pessoas carregam musicalidade. Por essa perspectiva, música não é dom de poucos talentosos, mas uma característica inerente a qualquer ser humano. O que acontece é que as pessoas são educadas para não acreditarem nisso e, assim, não a desenvolvem. A música assume um papel relevante de comunicação e quando pessoas estabelecem padrões de comunicação, novas culturas ou novas maneiras de fazer música são estabelecidas (SMALL, 1998).

Essa compreensão da educação musical como processo de significação, que se estabelece a partir de relações entre diferentes interlocutores, pôde ser observada no discurso dos/as entrevistados/as ao relatarem sobre as suas experiências de iniciação musical.

“Eu despertei pra música a partir dos Beatles, na adolescência, com Beatles. Todo mundo tocava violão naquela época, assim, era uma coisa muito espontânea (...) estudava, tirava de ouvido.

Estudei música desde criança, desde os sete anos de idade, em conservatório. Fiz toda a trajetória padrão, assim, tradicional, e coincidiu de eu acabar o conservatório na mesma época que eu 'tava' com idade pra fazer o vestibular.

Sempre me interessei por música, sempre gostei de música, minha família tem músicos, meu tio é músico, minha vó tocava muito bem piano e sempre, certamente, ela foi uma pessoa importante no meu interesse pela música. Eu, quando era criança, queria estudar piano, mas, com sete anos, primeiro eu comecei a ter aula de flauta doce e aí, aos dez, eu comecei a estudar piano.

Comecei bem cedo, assim, com piano, com a minha avó, tal, aí depois aprendi a ler partitura antes de aprender a ler português. Depois, passei pro violão, que eu gostava de violão, gostava de música popular, música pop mesmo, de rádio, MPB, Legião Urbana, sei lá, o que tocava no rádio eu aprendia no violão, assim, e tocava junto. Eu ia muito para o interior também, tocar em festivais de música (...) 'canto alegretense' (...) e ao mesmo tempo me levavam pra assistir a Orquestra Sinfônica.

Na família da minha mãe, todos os meus tios eram pianistas, então, eu cresci nesse ambiente de tá sempre na casa da minha avó e ter sempre alguém tocando piano (...). E meu pai tinha uma banda de baile, então, ele tocava na noite, os ensaios eram na minha casa, num quartinho que tinha nos fundos.

Eu comecei o estudo de música com o meu pai (...) eu tenho dois irmãos violoncelistas (...) e aquela vivência (...) minha mãe, desde muito pequenininho mesmo, me levando pra assistir os concertos do meu pai, dos meus irmãos (...). Foi inevitável o contágio. A coisa se tornou osmótica e eu acabei me apaixonando (...). Se fossem músicos ruins, não sei se eu me apaixonaria tanto pela música.

Deve ter alguma base genética, porque meu avô era músico (...) meu pai sempre cantou pra gente e minha mãe tocava piano, mas de uma forma sempre amadora. (...) meu pai comprava aquela coleção 'História da Música Popular Brasileira' e fazia uma espécie de ritual. Quando ele chegava com o fascículo semanal, falava: 'agora vamos sentar e ouvir música', e punha os três filhos sentadinhos, e ia lendo pra gente aquelas histórias cheias de figurinhas, tudo muito colorido e a gente ouvindo Música Popular Brasileira.

Na realidade, sou de família que eu não tenho músicos, porém meu pai trabalhava no Teatro Marrocos, um teatro da época, um teatro de rebolado, onde tinha uma parte musical que, segundo minha família contava, eu ficava junto com o meu pai tocando bateria.

Meu pai aprendeu a tocar alguns instrumentos explorando o violão, a gaita, como autodidata, e eu tive um avô, o pai da minha mãe, que era regente de coro. (...) quando eu

resolvi estudar música (...) a minha avó me deu o diapasão do meu avô que era um ferro enorme, assim, e eu perguntei pra ela: 'vó, pra que que serve isso?'. Minha avó, semianalfabeta, ela falou assim: 'ah, isso daqui teu avô utilizava pra repartir as notas'. Então, a herança que eu tenho do meu avô é esse diapasão que não dá pra bater no dedo, porque você quebra o dedo, tem que bater numa mesa. Mas foi com esse contato que eu descobri que eu gostava de música.

Eu era uma criança que cantava muito. Minha mãe me falava que quando eu comia e tinha alguma comida que eu gostava, eu cantava, eu ficava cantando. Ficava cantarolando uma melodia enquanto comia. E quando eu era criança, tive dois pianos dentro de casa, mas menino não podia tocar piano. Então, a minha irmã fez aula de piano e eu não, porque menino tinha que jogar bola, tinha que jogar futebol, tinha que jogar vôlei, brincar na rua, mas nada de piano.

Em casa tinha tios que tocavam violão e sempre cantei muito, desde pequena, sempre fui metida a tá no palco, a fazer brincadeira de tá no palco. (...) no Ensino Fundamental, no primeiro ano... na verdade, antes de entrar no primeiro ano (...) eu já comecei a me interessar, assim, pela flauta doce. Aí, tirava as músicas de ouvido (...). E aí, lá pelo quinto ano, eu já tinha me interessado também por teclado, minha mãe tinha comprado um teclado (...) eu fiquei com o teclado em casa e brincava muito (...). E aí, me interessei pelo violão também (...) eu comecei a tocar violão na minha igreja.

O meu interesse pela música tá de certa forma em família (...). Atuar como músico amador especialmente em igreja (...) era uma constante (...) atuar cantando, basicamente. E aí, eu, desde pequena, demonstrava interesse em tocar instrumento de tecla, eu brincava de tocar teclado, embora eu não tivesse nenhum instrumento de teclado de brinquedo ou coisa do gênero.

Eu tinha uma tia que tocava órgão, harmônio, minha mãe tocava violino, assim, de uma forma bem amadorística mesmo (...). E essa igreja me chamava muito a atenção, porque... por ser uma igreja do interior (...) era uma igreja que tinha coro e orquestra (...) e me impressionava muito o som do órgão. Então, eu chegava em casa, eu pegava a caixa de papelão e desenhava feito um teclado e ficava imitando, às vezes, a minha tia ou outra pessoa que tocava o órgão.

Tinha uma banda no colégio e eu lembro que na minha primeira aula de solfejo à primeira vista eu errei. E o professor que ainda era chamado como maestro bateu com a batuta na minha mão. Eu disse: 'não volto mais aqui'. Larguei, me afastei, fiz pintura e outras coisas. Mas aí, em algum momento, voltou a minha vontade de fazer música, porque a música sempre

esteve muito presente, eu acho que desde criança quando o meu pai botava música pra eu escutar”.

O processo de construção musical aconteceu de diferentes maneiras, a partir de diferentes relações, como foi possível perceber nos seguintes enunciados: *todo mundo tocava (...) era uma coisa espontânea; tirava de ouvido; na trajetória padrão, tradicional do conservatório; explorando instrumentos; como autodidata; o que tocava no rádio eu aprendia (...) e tocava junto; assistir a Orquestra Sinfônica [e] os concertos; tocar em festivais de música [no interior]; [no] ritual [escutando histórias e ouvindo música da] coleção “[Nova] História da Música Popular Brasileira”;* *brincava de tá no palco, de tocar teclado; pegava a caixa de papelão e desenhava feito um teclado e ficava imitando; quando (...) tinha alguma comida que eu gostava, eu cantava (...). Ficava cantarolando (...); aula de solfejo à primeira vista etc.*

Nesse contexto, a família como instituição social teve um papel importante tanto na facilitação dessa relação do sujeito com a música, representada pela *descoberta, ritual, interesse, contato, contágio, aprendizado* (formal e informal), quanto na transmissão da herança cultural: os artefatos e os atributos culturais incorporados pelo sujeito em seu processo de construção de significados. Essa herança foi apresentada no discurso através das referências artísticas e dos gêneros musicais como *Beatles, música de concerto, música popular, música pop, de rádio, MPB, Legião Urbana, canto alegretense, Orquestra Sinfônica, coleção Nova História da Música Popular Brasileira, Teatro de Rebolado, coro e orquestra, banda de baile, banda no colégio;* e dos instrumentos musicais como o *piano, o órgão, o violão, a flauta doce, o violoncelo, o violino, o contrabaixo, a bateria, a gaita, o teclado e o diapasão,* acessório padrão utilizado para afinar os instrumentos.

Pela perspectiva foucaultiana, um elemento cultural como um instrumento musical, por exemplo, pode ser compreendido como um objeto que tem uma história própria e um lugar de onde fala, ou seja, que compreende em si mesmo um discurso. Nesse caso, os instrumentos que apareceram obedecem, por exemplo, a determinadas relações de frequência (som, afinação temperada, altura) e a determinadas disposições físicas (por exemplo, o teclado do piano, os trastes do violão etc.) que atendem e orientam determinadas maneiras de se pensar e produzir música. Nesse sentido, um instrumento musical também pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico, operador de sujeitos.

Nesse acontecimento, onde os/as entrevistados/as se construíram enquanto sujeitos-crianças, me chamou a atenção a fluidez dos processos de construção musical, por onde transitaram os artefatos e os atributos culturais, disseminados na diversidade das experiências

relatadas. Esse processo pôde ser compreendido pela ideia de que “a fragmentação corporal não é problemática enquanto a criança ainda não logrou a concreção da unidade de seu corpo” (CORAZZA, 1998, p. 520). A unidade da linguagem, contida na imagem do adulto, é um produto social através do qual a criança se espelha e se constrói. É no espelho, pela identificação, que a criança, pouco a pouco, distingue o Eu/não-Eu e constrói a si mesma na relação com o Outro.

Nesse sentido, não foi possível encontrar uma forma homogênea nas experiências dos/as docentes-crianças que determinaria, por exemplo, a melhor maneira ou a mais correta de se ensinar ou aprender música. Tampouco foi possível encontrar também uma verdade universal sobre como pensá-la e produzi-la. O que percebi na heterogeneidade das relações e interlocuções foram diferentes processos de significação a partir dos quais possibilidades infinitas, imprevisíveis e surpreendentes de construções poderiam acontecer no decorrer de suas narrativas, desconstruindo, assim, a ideia de uma identidade fixa do sujeito.

Como apontou Corazza (1998, p. 542), “o sujeito não é uma substância [...]. O sujeito se constitui; ele é feito de experiências reais que o experimentam, e esta constituição depende de uma forma: a forma que assume no ‘jogo de verdade’ em um momento histórico dado”. A identidade é uma invenção que pode assumir diferentes formas a partir de diferentes relações que variam de acordo com as experiências inter/intrapessoais (sexual, institucional, econômica etc.) do sujeito. Essas experiências são sempre singulares e podem ser vistas como acontecimentos. Ressalto novamente essa noção em Deleuze para destacar que um acontecimento pode ser compreendido como um efeito, “incorporal, com todas as reviravoltas que lhe são próprias, do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE, 1974, p. 9). Um sujeito não é, não foi e nem tão pouco será, mas a sua identidade pode vir a ser. Um sujeito não acontece no tempo e espaço de forma linear, entre passado, presente e futuro, mas a partir de divisões infinitas de acontecimentos que ele representa a todo o instante, em um eterno presente móvel. Nesse sentido, a forma (leia-se identidade) que um determinado sujeito assume depende da relação e de uma série de acontecimentos aglutinados e sobrepostos que, ao serem nomeados (leia-se selecionados), dão a ilusão de unidade, duração, sentido linear, fixação do tempo, evolução, coerência etc. Antes de mais nada, são as possibilidades aleatórias de acontecimentos, manifestadas na e pela linguagem que, ao entrarem na ordem do discurso, produzem, constroem e revelam o sujeito.

Um discurso é constituído de uma “população de enunciados” (FOUCAULT, 2008) que necessita de um referencial. Um enunciado contém em si próprio o objeto de que fala e “o referencial de um enunciado, forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de

diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Em certa medida, o embate acerca do discurso produzido nas entrevistas girou em torno daquela herança cultural trazida pelas/os docentes. Ela foi tomada como ponto de partida para a discussão, que, ao ser desmembrada nos acontecimentos das entrevistas, revelou relações de saber/poder/subjetividade.

Nessa direção, organizei os objetos que constituíram a herança cultural em dois grupos. O primeiro grupo foi organizado com aqueles elementos que, evidentemente, estavam vinculados à tradição da música erudita europeia ocidental: *Música de Concerto, Orquestra Sinfônica, partitura, conservatório, estudo padrão, tradicional, piano, violão, violino, violoncelo, flauta doce, órgão, diapasão, regente de coro, coro e orquestra, banda no colégio*, e o segundo com aqueles que não estavam. Ou estavam, mas de outra forma, menos explícita, camuflados, genericamente, sob a denominação de música popular: *bateria, teclado, gaita, tocava de ouvido, aprendeu explorando, autodidata, MPB, música pop, de rádio, Legião Urbana, canto alegretense, banda de baile, Teatro de Rebolado, Beatles, coleção Nova História da Música Popular Brasileira*⁸.

Se o primeiro grupo, explicitamente, pertence, historicamente, ao mesmo contexto cultural a que pertencem os Cursos da Licenciatura em Música no Brasil, o segundo, por esse ponto de vista histórico, não pertence.

5.2 SEGUNDO ACONTECIMENTO: A ESCOLHA DA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

No segundo acontecimento das entrevistas, os/as participantes foram incitados a relatarem sobre os seus processos de escolha da graduação e suas vivências como sujeitos-discentes no contexto acadêmico. Aqui, pude perceber que os elementos culturais e as diversas experiências e relações do sujeito-criança com a música se reorganizaram.

“Eu pensei em disciplinas que eu gostava de estudar na escola, mas eu não tinha muita noção do que era a carreira dessas disciplinas (...) eu não sabia a diferença de licenciatura e

⁸ Sem perder de vista a relação imediata com a superfície do texto, podemos perceber, na relação direta com as palavras, as memórias, as imagens, os discursos e os significados que cada um desses objetos nos traz. Pode-se compreender esse efeito como a linguagem agindo sobre nós, mas também como lugar onde encontramos em nós mesmos os atributos do Outro. Para Hall (2003, p. 86) o Outro é “a ausência que permite à presença significar algo”. É nesse sentido também que Foucault, Corazza, Larrosa, e outras/os autoras/es com dessa perspectiva consentem quando colocam que somos, antes, governados pela linguagem. Ela nos atravessa.

de bacharelado, e escolhi a cidade. Na cidade só tinha licenciatura, não sabia o que era isso, só sabia que era música e fui fazer (...). Quando eu entrei na faculdade (...) eu percebi que (...) tinha muita gente, também, como eu (...) interessada em tocar popular e não tinha ninguém pra ensinar (...) e fui estudar. Tudo por conta própria, porque na faculdade mesmo a gente não tinha uma disciplina que ensinasse essas coisas específicas. Foi em festival de música, em conversa com uma pessoa, com outra pessoa, comprando um livro aqui, outro livro ali e traçando o meu próprio caminho assim.

O que despertou a seguir esse caminho, eu diria que foi, assim, Bach (...). Isso me levou a estudar mais, mais e mais... e em pouco tempo eu adquiri uma técnica muito boa, e já dava pra ir pra Europa, aquele velho sonho de todo mundo. (...). Eu não via outra opção senão a carreira acadêmica. Aliás, no Brasil, é a realidade, não tem pra onde (...). Eu deixei totalmente o popular, no sentido de... porque, assim, a própria formação no meio acadêmico... a academia, ela parece que já divide, assim, vê o popular como uma coisa, assim, menor e isso é uma ideia falsa, quando, na verdade, você tem uma relação muito maior com o público... tem retorno.

Eu fui pro Rio de Janeiro (...) fiquei um ano no convento trabalhando, compondo, uma espécie de Bach (...) e aí, no outro ano, fiz vestibular e fui pra Escola de Música.(...) Comecei com Licenciatura, não gostei do curso e transferi para o Bacharelado em Regência (...), mas acho que eu deveria ter feito Composição, que eu gosto mais.

Nesse tempo, muito envolvido com música, eu comecei a estudar no Conservatório (...). O interesse pela música fez eu ir para uma universidade depois que eu acabei o conservatório. (...) Na universidade, eu entrei com uma visão bem pragmática (...) eu queria tocar (...). Parece que tinha sido um mundo que eu sempre tinha esperado, assim, de tá com as pessoas que se pareciam comigo, que pensavam, que gostavam das mesmas coisas (...). Nada do que eu tocava no conservatório era descartado.

Comecei a ter aula de piano, aula particular (...). Eu estudava pra tocar na igreja (...). Aí, fui estudar no Conservatório (...) e depois vim estudar num curso de extensão aqui na Universidade Federal (...). Fui estudar, era Bacharelado em Música (...). E, quando eu fui pros Estados Unidos, muita coisa despertou, assim, novas formas de você abordar música, novas formas de você viver a Educação Musical, de uma forma muito prática também (...) quando eu voltei pro Brasil, eu voltei pro Curso de Licenciatura.

Eu tinha uma dificuldade tremenda pra ler partitura, aquilo não fazia o menor sentido pra mim (...) eu tirava tudo de ouvido e naquela época não era muito apreciado (...) eu não sabia, por exemplo, coisas básicas como intervalos (...) essas questões técnicas e teóricas ganharam significado, mas ali na prática. Eu sempre gostei de harmonia, de acordes, mas eu

não entendia. (...) eu também não sabia muito bem o que era Licenciatura em Música, eu fui descobrir lá no curso. (...) Os dois primeiros anos foram muito bons, porque eu tive um crescimento técnico-instrumental muito grande, era um currículo que proporcionava isso. (...) a partir do quinto período, eu me achei na Universidade (...).

A essa altura, eu tinha todos esses estudos de piano privado, eu tinha uma atuação grande como musicista (...) eu resolvi fazer a prova pro curso técnico e passei (...). E logo depois eu fiz vestibular pra música que (...) soou a coisa mais natural pra mim, naquele momento (...). Então, aí, eu comecei a fazer uma preparação mais específica da parte de piano pra fazer o vestibular (...). E ingressei no Bacharelado (...). A minha intenção (...) era fazer os dois cursos, fazer Bacharelado em piano e fazer Licenciatura em Música (...). E aí, eu peguei, pesei as duas coisas e abandonei o curso de Licenciatura.

Eu amava música popular (...). Eu fui procurar um professor (...) que ele era cantor do Teatro Municipal (...). Ele tinha uma voz, assim, estereofônica que eu fiz uma aula com ele e eu desisti. Eu falei: 'não, isso não é pra mim (...) eu nunca vou chegar aos pés disso (...) não, não quero isso pra mim' (...). Eu já 'tava' com a ideia na minha cabeça de fazer Licenciatura em Música (...). Daí eu resolvi fazer o vestibular [para o Bacharelado] (...) entrei pra faculdade e, na faculdade, eu comecei a 'descortinar' esse universo (...) que eu conhecia muito pouco.

Eu comecei a estudar piano com seis anos e, assim, acho que eu estudei piano a minha vida inteira (...) era um estudo de piano formal com professor, partitura, música erudita (...) aí, eu terminei o segundo grau (...) fui fazer Bacharelado (...). A minha formação universitária, ela tem esse viés (...) que dá muito essa visão musical bem ampla.

Aí, me recomendaram pra fazer pra Licenciatura, porque eu não ia ter nível pro Bacharelado (...). Aí, eu não passei nem pra Licenciatura, porque eu ainda 'tava' realmente muito 'verde' (...). Fiquei um ano só estudando (...). Eu queria mesmo era tocar (...) eu sempre gostei do palco, eu sempre gostei de me comunicar com as pessoas (...). Aí, entrei para o Bacharelado (...) comecei a fazer aula mais... comecei a cursar mesmo. (...) muito tempo pra estudar o instrumento. Então, (...) produção científica na minha graduação foi próxima a zero. Alguns trabalhos de harmonia escritos, alguns trabalhos... muito pouco (...) e esse foco na prática.

Eu tinha muito esse incentivo da família da minha avó, que é pianista, dessa minha tia, a ser músico, assim, profissionalmente (...). Daí eu entrei na faculdade com Bacharelado no violão. Por que que eu entrei no Bacharelado? Não sei dizer por quê. (...) No meio do Bacharelado eu tive vários problemas (...). Eu tive problema nas costas, de tocar (...) ter que carregar esses instrumentos (...). Eu me dei conta que eu tinha que escolher (...) eu não pensei

que eu podia tocar violão popular, além de tocar violão erudito. Se eu tivesse tomado essa decisão de tocar violão erudito e popular, eu talvez tivesse seguido no violão (...) tentei me envolver um pouco com música popular lá, não deu, porque a faculdade me exigia demais (...).

Eu sonhei em ser pianista (...) eu realmente gostava muito do piano, estudava muito piano (...). Com dezoito anos (...) essa coisa de tá numa orquestra profissional (...) foi uma coisa, assim, bastante gratificante e ao mesmo tempo puxado, porque fazer um curso de Bacharelado e tá numa orquestra profissional (...) é bastante puxado.

Como todo mundo, quando chega uma certa idade, você começa a querer tocar, tocar e tocar de verdade (...) então, foi só com dezesseis anos que eu procurei uma escola pública (...) curso técnico, digamos assim, de música (...). Aí, [depois] fui procurar a formação mesmo. O único curso que existia era de Licenciatura (...), mas o meu negócio era tocar violão mesmo, era realmente ser violonista (...). O meu objetivo era o Bacharelado em violão (...) [mas] eu sofri um acidente (...) que me impediu de tocar violão (...) e todo instrumento que use o dedo polegar (...). Então, eu fiz uma transferência pro curso de Composição e Regência que (...) era junto.

Fiz o meu Bacharelado em Piano (...) eu tinha um certo preconceito com a vida acadêmica, porque (...) a postura de muitos professores era, assim, muito egocêntrica. Eles achavam que podiam dar aula do que eles quisessem, não importava se ele ‘tava’ dando aula de História da Música ou Percepção, ele dava aula igual, porque era a aula dele (...). E com o tempo eu fui vendo também que a vida de instrumentista, assim, de tocar só em orquestra... só tocar, tocar, tocar, ficava faltando um pouco... me deixava um pouco...”.

Para evidenciar a reorganização dos objetos, destaquei os elementos discursivos e os reagrubei por referências artísticas: *orquestra, Bach, música erudita, música de câmara, Teatro Municipal, Europa*; instrumentos musicais: *piano, violão*; e aqueles relacionados a um modelo de formação: *Bacharelado, Licenciatura, curso técnico de música, curso de extensão da Universidade Federal, disciplinas, currículo técnico-instrumental, aula de História da Música ou Percepção, estudar instrumento, preparação mais específica da parte de piano pra fazer o vestibular, foco na prática, estudo formal com professor, partitura, música erudita, música de câmara, intervalos, harmonia, acordes, questões técnicas e teóricas, estudos de piano privado.*

Destaquei também os enunciados que reforçaram qualitativamente a diferença entre aqueles dois grupos culturais encontrados na seção anterior, fosse para valorizar os saberes da cultura erudita ou para desvalorizar os da cultura popular. Os exemplos foram: *na faculdade (...) não tinha ninguém pra ensinar [popular]; na universidade [encontrei] pessoas que se*

pareciam comigo, que pensavam, que gostavam das mesmas coisas; nada do que eu tocava no conservatório era descartado; a academia, ela parece que já divide, assim, vê o popular como uma coisa, assim, menor; eu tirava tudo de ouvido e naquela época não era muito apreciado; não sabia, por exemplo, coisas básicas; soou a coisa mais natural pra mim; eu amava música popular; fiz uma aula com ele e eu desisti; não, isso não é pra mim (...) eu nunca vou chegar aos pés disso (...) não, não quero isso pra mim; eu não ia ter nível pro Bacharelado; eu ainda “tava” realmente muito “verde”; tentei me envolver um pouco com música popular lá, não deu, porque a faculdade me exigia demais; tocar de verdade; formação mesmo; vida de instrumentista, assim, de tocar só em orquestra.

Um discurso ganha unidade quando os enunciados dispersos situam os objetos de que falam e exercem uma “função enunciativa” (FOUCAULT, 2008) que contribui para a manutenção e sobrevivência do discurso, e causam nele um efeito de continuidade que pode ser entendido pelo princípio de “regularidade”⁹. Nesse sentido, os enunciados manifestados neste segundo acontecimento, estiveram presentes para privilegiar o discurso da tradição musical europeia. O popular e os saberes que não eram apreciados no âmbito acadêmico, nas poucas situações em que foram manifestados, apareceram como o Outro do erudito para acentuar as suas diferenças e, com isso, valorizar o discurso da música erudita. Pôde-se ver aí também efeitos de relações de saber/poder em exercício. Os enunciados que não pertenciam a esse contexto dos cursos de música foram excluídos, justamente porque, no discurso acadêmico, não tinham função enunciativa.

Esse processo de exclusão dos enunciados representou o primeiro movimento na direção de um enquadramento e de unidade do discurso sobre o *sujeito* da educação musical. A heterogeneidade das experiências e das relações foi substituída pela formação homogênea do pensamento e da prática musical para atender as exigências, expectativas e os valores culturais reconhecidos e validados pelos cursos de música das instituições públicas.

5.3 TERCEIRO ACONTECIMENTO: O CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE

Para enriquecer este debate, trouxe para a análise a visão teórica de currículo no qual o novo PPC havia se apoiado para justificar a sua reforma. Dessa maneira, pude situar as entrevistas em seu objeto de produção, ou seja, o campo de atuação, e estabelecer junto a ele

⁹ Em Foucault, o princípio de regularidade pode ser compreendido como “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2008, p. 42).

um diálogo que me permitiu ver o todo e discuti-lo. Saber qual era a sua perspectiva teórica possibilitou situar-me perante os discursos dos/as entrevistados/as (de onde partiram, quais relações estavam sendo feitas etc.) e, assim, pude compreender o currículo na prática docente.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, “neste momento de reflexão sobre o novo currículo a ser implementado, consideramos que seja necessária uma ruptura desse paradigma (...) para apresentar e desenvolver no departamento um novo modelo de currículo que reflita conceitos ligados às teorias pós-críticas” (DEPARTAMENTO DE MÚSICA, 2012, p. 24, grifo nosso).

O paradigma rompido, ao qual o documento se refere, diz respeito à visão fechada e compartimentada do currículo tradicional, centrado nas disciplinas. Um currículo nesse modelo disciplinar recorta a realidade, acentua as fronteiras entre saberes e descontextualiza o sujeito do mundo, como se a relação entre eles se desse apenas de forma racional e distanciada. Segundo Morin (2011 p. 38), “as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”. Por essa perspectiva, por mais que se proponham diferentes conhecimentos especializados, de diferentes áreas de conhecimento, sempre haverá, por mais estreita que seja, uma fissura da dimensão do infinito que não permitirá a compreensão do objeto, da realidade e da verdade como produto do sujeito ou como o seu duplo. Características marcantes desse modelo são a ideia tecnicista e a padronização do ensino que desconsidera a peculiaridade de cada aluna/o.

Apesar de o currículo enquanto dispositivo pedagógico ter sido introduzido nos Estados Unidos no início do século XX para atender as necessidades das indústrias, esse modelo de ensino compreende uma visão particular de mundo, próprio do pensamento cartesiano, europeu ocidental, um legado do período das colonizações. Uma herança cultural marcada por uma história de invasões, batalhas violentas, conquistas e exclusão de diferentes povos e saberes. Nesse sentido, considerar a necessidade de ruptura desse paradigma da Teoria Tradicional do currículo e de propor um novo modelo que se posicione alinhado com a pós-crítica significa, ao mesmo tempo, considerar o rompimento com essa (sua) história, com esse (seu) modelo de pensamento, com essa (sua) forma de produzir o conhecimento e compreender o mundo, e em suma, com essa (sua) herança cultural.

Entretanto, como trouxe no meu referencial teórico, o prefixo “pós” não significa exatamente um rompimento com as perspectivas tradicional e crítica senão um deslocamento e uma ampliação significativa dos seus conceitos e paradigmas. A concepção de “homem pós-moderno”, por exemplo, só nos é possível a partir da compreensão de “homem moderno”. O

que ocorreu foi que esse deslocamento e essa ampliação evidenciaram as relações de saber/poder/subjetividade implícitas nos discursos que edificaram o mundo moderno. Portanto, para a perspectiva pós-crítica, não se trata mais de evidenciar o produto (acabado, estável e fixo) e sua verdade, mas o processo (aberto, instável e fluido) e seus efeitos de verdade. Os movimentos teóricos pós-estruturalista, pós-colonial, decolonial, *queer*, feminista, dos Estudos Culturais, pós-crítico etc. são derivados desse processo que desconstrói o estereótipo hegemônico do sujeito moderno: branco, heterossexual, colonizador, neoliberal, masculino, machista, elitista, europeu, racional, normal etc.

Para os pós-críticos da educação, a leitura de mundo, ou a sua produção, se dá no interior; na relação particular com; e através da linguagem. No campo da educação, costuma-se relacionar esse conceito à linguagem verbal, escrita ou falada. Entretanto, como demonstrei no início desta análise, há uma linha no campo da educação musical que compreende a música como linguagem, ou seja, como um processo de significação e de construção social.

O meio acadêmico das universidades públicas, onde se inserem os cursos de formação inicial de professores/as de música, está vinculado a uma determinada tradição e a um determinado contexto histórico que compreende uma linguagem própria que produz um determinado tipo de sujeito e de mundo. Pode-se dizer que a linguagem é o DNA que permite que essa instituição e os cursos que a ela pertencem existam. Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Música da UFPE, que se encontra em processo de transição de paradigma, se constitui na tradição dessa linguagem que compreende um modo próprio de se pensar e se produzir música e educação musical. Ela tem por base a notação musical que compreende uma estrutura gramatical análoga à estrutura da linguagem verbal, escrita e falada, como demonstrou Araújo (2017) em suas análises. Em seu trabalho, Araújo demonstrou a similaridade entre a linguagem musical e verbal percebendo “a grande semelhança em sua nomenclatura bem como suas definições na área. Fonemas, períodos (simples e composto), onomatopeias, prosódias, frases etc. Todos esses elementos pertencentes às duas áreas é que compartilham de definições parecidas”. (ARAÚJO, 2017, p. 15). Entretanto, o autor não trouxe para o seu estudo a discussão sobre as relações de saber/poder implicadas na noção de linguagem.

Diante desse panorama, tendo como referência a ideia proposta no Projeto Pedagógico, que coloca na balança, de um lado, o rompimento com o paradigma tradicional e, do outro, um novo modelo alinhado com a visão pós-crítica do currículo, me dirigi para analisar o terceiro acontecimento das entrevistas que tratou das experiências do *sujeito* enquanto docente.

“Então, eu tento trabalhar pensando mais em habilidades. Que habilidades que o músico tem que ter? (...). Pra mim não interessa tanto se ele vai sair tocando a música ‘x’, tocando a música ‘y’, mas pra mim interessa saber se ele vai sair da aula sabendo encadear todos os acordes do campo harmônico em qualquer inversão possível, se ele vai saber harmonizar uma música usando os graus primários e substituir pelos graus secundários com propriedade, sabendo o que ele tá fazendo. E aí, ele aplica no repertório que ele quer ou ele analisa no repertório que ele quer, que ele quiser, que ele tiver pela frente, esses elementos acontecendo na vida real.

Eu visio o mercado de trabalho e o hábitat deles é a orquestra, mesmo que alguns digam que esteja falindo, mas você não pode pensar que vai trabalhar apenas em Recife. Você pode passar num concurso na Europa, se quiser, desde que se candidate. (...) eu trabalho com métodos e repertórios específicos tanto pra solo como pra grupo (...).

Trabalho aulas pra eles estudarem juntos, duetos. (...) e aí, parti dessas peças pra trabalhar improvisação. (...). Primeiro, eles fazerem só as notas das escalas, (...) trabalhar cânones (...) só tocar arpejos, dominante e tônica, em todos os tons. (...). Mas não consegui sair disso, porque eles não estudam, então, nesse sentido, eu fiquei um pouco frustrado (...).

Hoje, praticamente, todo mundo trabalha com esse livro de harmonia que é muito prático, muito bom. São dois livros que eu uso aqui (...) ‘Uma introdução à música do século XX’, e um chamado ‘Técnicas e materiais da Música do século XX’, (...) Vídeos também, de obras, de concertos e tudo... com debate, com discussão, leitura de texto... Discussão, principalmente, da parte da Estética com outras artes, ou seja, como a obra se transformou no cinema, a influência da novela (...).

Eu sempre tive a par dos métodos que estão mais atualizados (...). Por exemplo (...) a gente vê os autores que eu considero os principais de música popular (...) as nomenclaturas que eu considero mais atuais na música popular, que vêm de todo um sistema norte-americano do estudo do Jazz, mas já aplicado pro repertório de música brasileira (...) que, inclusive, faz essa ponte com a música erudita que eles tiveram (...). Então, a aula também vai nesse sentido de adaptar nomenclaturas, pegar repertórios que eles já trabalham de música erudita e mostrar como é similar com a música popular.

Eu trabalho assim, começando com textura, por exemplo, com textura mais simples, uma voz, duas vozes, no caso, peças simples da renascença, barroco, ou até contemporânea, mas coisa bem simples. E no popular, eu começo com a formação de acordes, aquela coisa toda, até chegar à melodia com acompanhamento (...) por exemplo, Bossa Nova, Jobim, Chico Buarque, enfim... a nata do popular brasileiro.

Eu voltei pros Estados Unidos pra fazer alguns cursos de especialização do Orff Schulwerk (...). Então, por exemplo, se você tá na Índia, você vai fazer a música da Índia dentro da abordagem Orff Schulwerk. Então, assim, desde dois mil e um, eu venho trabalhando Orff Schulwerk só com ritmos pernambucanos.

O que a gente tenta fazer é, nas aulas, ir solucionando as dúvidas dos alunos, considerar as experiências que eles trazem ‘pras’ discussões e construir essa compreensão da formação docente de uma forma reflexiva e crítica. Por exemplo, a experiência que eu tive (...) eu tô passando essa experiência pros alunos já na graduação (...). Por exemplo, eu ‘tava’ com duas alunas (...) e elas estavam frustradas. (...) a gente ainda tem alunos que pensam que ensinar música é ensinar a ler partitura e não é. Aí, eu aproveitei, (...) e propus (...) uma partitura, mas só com números (...). Trouxe, também, a partitura (...) que é toda construída com formas geométricas (...). Quando você compreende o que significa aquele símbolo, você percebe que você tem ali alternância e compassos, variações de intensidade, subdivisão, pulso, de uma maneira totalmente contemporânea que foge dos padrões da tradição europeia.

De momento, ele [o/a aluno/a] trabalha, basicamente, em cima de música, da chamada música de concerto, seja na música europeia, seja na música brasileira. Então, eu prevejo lá, a música colonial brasileira, eu prevejo lá, a possibilidade da pessoa fazer música contemporânea brasileira, coisas assim. (...). De momento, eu ainda penso que o que vai formar, no sentido de um domínio do instrumento, um domínio de som, da expressividade, de não sei mais o quê, ainda é um repertório que se pode dizer standard, um repertório idiomático do instrumento.

O foco do trabalho que a gente desenvolve com eles é técnica (...). Bom (...) tem uma coisa que eu foco muito, que eu acho muito importante que é o repertório de música brasileira. A gente tem muitos compositores de música erudita brasileiros (...). Então, eu procuro focar muito, porque a gente é brasileiro.

Eu não consigo conceber ensinar melodia atonal sem falar de harmonia, e o ritmo perpassa tudo, enfim (...) eu propus uma modificação no programa (...) e trouxe essa ideia de que em todos os semestres você trabalha todos os elementos. O que vai mudar é o grau de dificuldade que eles vão sendo atingidos. (...). Eu acho que essa mudança, (...) influenciou um pouco o vestibular também (...). Em sala de aula eu trabalho muito (...) memória. (...). Eu toco, eles memorizam, eles cantam, analisam e depois eles escrevem de memória (...) é uma aula que te dá domínio intelectual do material musical e não adestramento (...). O meu trabalho é muito baseado em entendimento: ‘entenda como funciona, consegue pensar sobre o que tá ouvindo? Consegue organizar na cabeça o que tá ouvindo? Então, você pode escrever depois.

Eu adoto muito esse modelo de tentar ser um modelo pros alunos (...). No Bacharelado, eu vou exigir que eles façam, pelo menos, uma sonata ou partita de Bach solo (...) um concerto romântico (...) umas três sonatas. (...), mas na Licenciatura fica um pouco mais livre, nesse sentido. Muitos já vêm com uma formação do conservatório, mas ainda querendo melhorar. Tem dois alunos que vão entrar esse ano que já tão com um nível mais avançado. Eu espero que a gente consiga dar até mais ênfase nessa parte da didática. Mas eu acabo deixando a parte da Licenciatura, eu acabo deixando muito livre.

Eu dei aula hoje de manhã, fazendo eles tocarem trechos um do outro. E como é que eles fazem isso? Decorando. Eles têm que decorar esses dois compassos (...). E eu faço eles ensinarem um pro outro. (...) mais do que três alunos, já começa a ficar muito difícil de controlar (...). Mas os meus alunos, aqui, por exemplo (...) eles tocam sonata de Beethoven, suítes de Bach (...) concertos (...). Agora, aos poucos, eu vou tentar colocar um pouco de transcrição também, pra eles pegarem música de rádio, pegar frevo.

Aluno meu de Licenciatura e Bacharelado, a única diferença é só a carga horária que é a carga horaria menor (...). Eu acho que, sinceramente, o aluno de Licenciatura ainda sai cru na parte do instrumento (...) por mais que você diga: ‘ah, mas ele só vai dar aula na escola’. Sim, ele só vai dar aula na escola, mas ele tem que ter uma técnica apurada (...) ele tem que tá, primeira coisa: questão postural (...). E quando digo postural, é do corpo inteiro, no macro que é a coisa do corpo, de tá com a coluna adequada, como as coisas micro que é o pulso, os dedos...

A minha disciplina (...) ela é 20% teórica e 80% prática, porque não existe outra forma de aprender a fazer senão fazendo. (...). Então, eu traduzi algumas coisas (...) e a gente faz uma espécie de seminário de dois textos fundamentais (...) e a gente aplica isso (...) No primeiro semestre, eu sempre tenho muitos problemas, porque, por obrigação da aula, eu tenho que colocar um cara que não tá preparado pra isso e fazer um negócio que ele nunca fez na vida (...) e falo pra eles: ‘(...) se vier pra aula eu vou aprovar, porque eu sei que vocês têm um ano pra aprender isso que vocês precisam’ (...) porque, isso, é o que (...) tem que fazer (...)’.

Nesse terceiro acontecimento, foi possível perceber, nos discursos dispersos das/os docentes, uma unidade constituída por um conjunto de enunciados efetivos e alinhados em suas funções enunciativas cujos efeitos são naturalizar o discurso sobre o *sujeito* da educação musical e fixar-lhe uma identidade. Essa unidade discursiva evidencia o modo como esse *sujeito* pensa e produz música e educação musical. Nesse sentido, o conjunto de enunciados que destaquei foi: *que habilidades que o músico tem que ter; pra mim interessa saber se ele vai sair*

da aula sabendo; encadear todos os acordes do campo harmônico em qualquer inversão possível, saber harmonizar uma música usando os graus primários e substituir pelos graus secundários com propriedade; e ele aplica no repertório; viso o mercado de trabalho e o hábitat deles é a orquestra; você não pode pensar que vai trabalhar apenas em Recife. Você pode passar num concurso na Europa; trabalho com métodos e repertórios específicos; Trabalho aulas pra eles estudarem juntos, duetos, peças, improvisação; primeiro, eles fazerem só as notas das escalas, trabalhar cânones, só tocar arpejos, dominante e tônica, em todos os tons; harmonia, estética, Obra; métodos, nomenclaturas, que vêm de todo um sistema norte-americano; começando com texturas mais simples, da renascença, barroco, ou até contemporânea; formação de acordes, até chegar à melodia com acompanhamento; você vai fazer a música da Índia dentro da abordagem Orff Schulwerk; uma partitura, mas só com números; a partitura só com formas geométricas; música, da chamada música de concerto, seja na música europeia, seja na música brasileira; o foco do trabalho que a gente desenvolve com eles é técnica; compositores de música erudita brasileiros; não consigo conceber ensinar melodia atonal sem falar de harmonia; O que vai mudar é o grau de dificuldade; eu toco, eles memorizam, eles cantam, analisam e depois eles escrevem de memória; é uma aula que te dá domínio intelectual do material musical; eu adoto muito esse modelo de tentar ser um modelo; eu vou exigir que eles façam, pelo menos, uma sonata ou partita de Bach solo (...) um concerto romântico (...) umas três sonatas; muitos já vêm com uma formação do conservatório, mas ainda querendo melhorar; já tão com um nível mais avançado; eu espero que a gente consiga dar até mais ênfase nessa parte da didática; eles têm que decorar; e eu faço eles ensinarem; mais do que três alunos, já começa a ficar muito difícil de controlar; eles tocam sonata de Beethoven, suítes de Bach (...) concertos; a única diferença é só a carga horária que é a carga horária menor; o aluno de Licenciatura ainda sai cru; ele tem que ter uma técnica apurada; ele tem que tá, primeira coisa: questão postural; a gente aplica isso; por obrigação da aula, eu tenho que colocar um cara que não tá preparado pra isso e fazer um negócio que ele nunca fez na vida; vocês têm um ano pra aprender isso que vocês precisam; porque, isso, é o que (...) tem que fazer.

Esse conjunto de enunciados delineava o perfil parcial desse currículo reformado tal como os/as docentes pensavam e produziam a formação inicial de professoras/es de música da UFPE. Na prática, o corpo de enunciados expostos neste terceiro acontecimento evidenciou que esse currículo privilegiava de forma predominante a competência técnica e o método progressivo pautados em um modelo tradicional de reprodução do conhecimento. Tratava-se de um ensino apoiado na visão tradicional de currículo (disciplinar, com ênfase na técnica e na

reprodução de conhecimentos para atender as necessidades de um mercado específico) e eurocêntrica da música. Uma educação musical que valoriza uma linguagem musical específica e que compreende um modo específico de se pensar e produzir música. Uma verdade parcial, condizente com um determinado grupo social e cultural, secularmente perpetuada como verdade universal, através de efeitos de colonização e globalização. “A globalização não é algo novo. A exploração, a conquista e a colonização europeias foram as primeiras formas de um mesmo processo histórico secular [...]. Porém, desde os anos 70 do século vinte, o processo tem assumido novas formas, ao mesmo tempo que tem se intensificado” (HALL, 2003, p. 58). Para Hall, o propósito da globalização é o processo de dominação e homogeneização cultural. Entretanto, os seus efeitos são contraditórios, pois, ao mesmo tempo que aprofundam cada vez mais as desigualdades e instabilidades, eles conformam as diferenças. Nesse processo, o que ocorre é que as culturas de outros povos e seus saberes, comumente rotulados como “cultura popular” ou “música popular”, são valorizados, mas de forma assimilacionista. O assimilacionismo tem a ver com uma ideia do Iluminismo relativo à universalização da identidade que compreende a hibridização como um processo de perda de uma identidade plena e fechada. Nesse sentido, as músicas rotuladas como populares são assimiladas dentro da estrutura do pensamento dominante e sofrem um processo de tradução. A tradução é uma operação política a partir do momento em que ela se torna a impossibilidade de uma apropriação de um único sentido universal que valeria para todos. A partir da "desconstrução" da Torre de Babel por Deus, o significado do nome próprio tornou-se um lugar de disputa pela apropriação do seu sentido eternamente ambíguo (DERRIDA, 2002).

É nesse contexto que se inseriram os enunciados que não tinham vínculo, à primeira vista, com o pensamento e a produção musical eurocêntrica. O trabalho com *improvisação*; o modelo que vem do *sistema norte-americano*; o *fazer a música da Índia dentro da abordagem Orff Schulwerk*; e *uma partitura, mas só com números* ou *a partitura só com formas geométricas* são enunciados, com funções enunciativas que contribuem para a regularidade do discurso musical apoiado na estrutura do pensamento, da produção e da conduta musical de tradição europeia ocidental. Assim como a estrutura do discurso verbal está na gramática, a gramática que estrutura o discurso musical acadêmico é a notação musical. Isso me levou a interpretar que a palavra é a menor unidade de sua linguagem musical, pois são as palavras que governam e orientam a maneira como ela é pensada, produzida, expressada e praticada: *piano*, *forte*, *crescendo*, *diminuindo*, *largo*, *presto*, *retardando*, *acelerando*, *ligado*, *staccato*, *ritornelo*, *da capo*, *coda*, *mínima*, *colcheia pontuada*, *arco pra cima*, *pausa*, *menor*, *maior*, *sustenido*, *bemol*, *tonal*, *atonal*, *eólio*, *mixolídio*, *tônica*, *dominante*, *binário simples e composto*, *rondó*,

sonata, concerto, eletroacústica, jazz, rock, samba, frevo, baião, frequência 440 Hz etc. Trata-se de uma música léxica onde a notação musical, universalizada e naturalizada nos cursos superiores federais de música no Brasil, funciona como uma gramática constituída de prescrições normativas, sintaxes, semânticas e morfologias. Nesse sentido, quando nos referimos à música acadêmica brasileira, independentemente da tradição abordada, seja da chamada música erudita ou popular, temos que ter em mente que ela é pensada e produzida a partir da palavra e não do som.

É nesse sentido que a noção de linguagem, pela perspectiva pós-crítica, pode contribuir ao se pensar um currículo em um curso de formação de professores. Não se trata, portanto, de valorizar ou desmerecer determinadas culturas em detrimento de outras. Da mesma forma, não se trata de valorizar todas as “músicas populares” já produzidas, com seus diferentes saberes, seja no âmbito internacional, nacional ou regional, pois não se trata também de universalizar o conhecimento e o impor como verdade absoluta através da qual a/o licencianda/o será nivelada/o. Mas se trata de uma visão que evidencia as diferentes músicas produzidas como linguagens e que explicita as relações de saber/poder implicadas em suas produções. Trata-se de uma visão da música que desnaturaliza e desconstrói o discurso musical hegemônico, e que compreende a educação musical não como um produto, mas como processo aberto, fluido, em permanente construção, rico de possibilidades, complexo, imprevisível, incoerente, contingente, histórico, relacional, heterogêneo, singular, significativo, produzido no “aqui e agora”, assim como ocorre em um processo de significação.

5.4 QUARTO ACONTECIMENTO: MOMENTO DE TRANSIÇÃO/REFORMA DO PPC

Retomando a ideia central proposta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, o momento que o Departamento de Música estava vivendo, quando produzi este trabalho, era o do encerramento de um ciclo que teve início com a efetivação da recente reforma. O momento de transição, representado pela ideia de abandono do paradigma centrado na perspectiva tradicional do currículo para desenvolver um novo currículo de acordo com a visão pós-crítica, estava sendo problematizado e pôde ser visto como o início de uma profunda transformação. Uma mudança estrutural, complexa e ousada na medida em que a perspectiva pós-crítica não trabalha com modelos fixos. Mas torna-se necessária à medida que o mundo põe

em xeque a noção de tradição¹⁰ e se reinventa a todo instante. No decorrer das entrevistas, foi possível perceber dúvidas, questionamentos e inquietações diante de tal posicionamento do PPC que refletiam aquele momento. Fosse em defesa de um modo de se pensar e praticar o currículo mais próximo do paradigma tradicional ou fosse repensando a proposta, evidenciando lacunas que apontavam para a direção da interrogação pós-crítica de um não-saber ou sem direções certas e preestabelecidas.

Esse confronto de ideias pôde ser percebido no quarto e último acontecimento, quando incitei as/os docentes a exporem suas reflexões a respeito da reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música.

“Um dos problemas da academia ainda é, principalmente aqui no Brasil, essa visão ainda muito romântica, parada no século dezenove. Não o estilo, propriamente, mas a visão romântica de uma realidade. (...) eu acho que o currículo é uma coisa que tem que tá sempre sendo revisto. (...) periodicamente, e adaptado à realidade nossa. E a primeira pergunta: pra que serve isso? O aluno vai estudar uma coisa que tem que ter alguma utilidade e uma das coisas que eu vejo é (...) dar ao aluno a base de formação, ele saber formar um acorde, ele saber ter essa coisa toda de harmonia, saber ler cifra, enfim (...) um repertório diversificado e técnica aplicada a isso tudo. E essa relação do instrumento com o universo teórico, ou seja, as disciplinas precisam ser mais conectadas entre elas (...). Uma das questões que eu acho, que eu tenho sugerido aqui, é uma relação maior (...) com outros departamentos pra ampliar esse mercado. Por exemplo, Música e Cinema, não tem nada (...), no entanto, tem tudo a ver (...). A questão da mídia, por exemplo, música e administração, música ligada aos direitos autorais, essa coisa toda. (...). Tudo tem relação. Só que eu acho que devia ampliar mais o leque de opções de eletivas de outras áreas, ou seja, abrir o leque e não fechar.

O curso, ele nunca pode estar desvinculado da realidade profissional (...). A universidade não é um lugar de reprodução do que existe no mercado, mas ela tem que tá atenta ao que existe no mercado profissional pra que a gente consiga desenvolver uma reflexão crítica de saber atuar dentro desse mercado a ponto até mesmo de modificá-lo, se for o caso (...). E como isso é sempre dinâmico, tá sempre mudando, você não pode nunca parar de tá acompanhando isso (...). Vai ficar mudando o currículo toda hora por causa disso? Não (...), mas você sabe qual é o movimento e você sabe que tipo de discussão você tem que tá sempre

¹⁰ Para Foucault (2008, p. 23), a tradição “visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem”.

atualizado pra saber dialogar com ela. E eu acho que tem muito tipo de conhecimento musical e conhecimento extramusical que não são contemplados na universidade e que os alunos acabam sendo prejudicados quando eles saem daqui pra trabalhar.

O que é difícil, é porque você tem diferentes perfis de interesse (...) pelo menos, são três grupos distintos de interesses de alunos e quando a gente fez, quer dizer, quando fizeram essa reforma da Licenciatura, estavam tentando ajustar esses alunos, os interesses desses alunos e pensaram nas ênfases. Mas eu acho que acaba ficando um pouco, curso esquizofrênico, porque, vamos dizer, tem que atirar pra todos os lados e pra mim, realmente, é um pouco estranho pensar num Curso de Licenciatura, por exemplo, com ênfase em composição, porque, assim, você não pode ter a mentalidade de Bacharelado pra Licenciatura, é um pouco diferente. Por exemplo, um compositor, ele vai ensinar composição, mas se é para um Curso de Licenciatura, ele tem que ensinar composição que o 'cara' vai usar na sala de aula. Não é aquela composição como a da grande obra de arte, é você tá no dia a dia trabalhando composição com os alunos de escola. E eu acho que isso é muito legal, na verdade, é uma grande oportunidade.

Eu não sei, eu acho que essa curiosidade e essa vontade de ser 'foda', assim, no que faz, tá em falta. Tá na moda dizer que o professor pediu demais, tá na moda dizer que é difícil... Eu não sei, eu não consigo me acostumar com isso. Assim, as pessoas acham que é uma coisa só no Brasil e não é, é uma coisa generalizada (...). Então, eu não sei, eu acho que tem esse 'coitadismo'. Assim: 'ai, coitado do aluno, ele tem que ler vinte artigos'. É isso! Não tem outra maneira (...). E aí, junto com isso, saber escrever, que falta hoje em dia (...). Essa escrita acadêmica, eu acho que falta, sim. Uma prática da escrita acadêmica, eu sinto falta, assim, que os alunos não têm.

O PPC desse novo curso teve uma mudança muito substancial (...) de inclusão em várias disciplinas, de inclusão dessa ênfase nos instrumentos, de ter o TCC que não tinha (...). Então, é uma visão bem objetiva (...) é um curso supra-anacrônico (...) bem interessante, bem moderno, que chama o aluno pro curso. Mas ainda tem esse problema, como não tem o curso de Música Popular, de tentar os alunos de buscarem a Licenciatura como se fossem fazer um curso de Música Popular, isso gera problemas (...) porque tem uma carga de leitura da Educação grande (...) porque tem professores que você vê que não conseguem se adaptar e não querem (...) porque as aulas são muito heterogêneas e muito desiguais a qualidade das aulas (...) o TCC tem que ser feito na área de Educação Musical (...). Então, essas coisas novas do PPC têm que serem reformuladas de alguma maneira.

Outro problema, atividades complementares (...). No perfil antigo, os alunos se matriculavam na Prática de Conjunto pelo Siga. No perfil novo, ele não se matricula, ele

frequenta. O professor passa uma ata e no final do semestre dá um crédito. Só que o professor não tem o controle de repetição (...). Então, o professor não teria uma coisa amarrada pra no final do semestre, por exemplo, fazer uma apresentação (...). Ainda tem um outro problema que são as cadeiras eletivas (...). O curso teve uma ampliação de conhecimento, de saberes (...) e o encurtamento do período de execução desse curso (...). Mas se vê uma reflexão de cadeiras muito teóricas, muito pesadas (...) e pouca música (...). A gente já pensa para o novo perfil que o aluno tenha que escolher um dos cinco instrumentos obrigatórios para ser professor de música (...). Ele não vai ser um professor de Educação Musical tocando oboé, tocando trompa, tocando fagote (...). Então, eu penso que para o aluno de Licenciatura, mesmo que ele faça um instrumento a mais, teclado, violão, flauta doce, canto coral e regência, são instrumentos obrigatórios que ele deveria passar durante o curso todo fazendo esses componentes. E nesse caso, fazendo estes componentes, ele está fazendo música. Não é fazer dois semestres e depois não continuar, ficar parado.

A questão da Prática Instrumental é um pouco mais confusa por conta da própria maneira como ela foi introduzida, a meu ver com pouca explicação (...). A meu ver tinha que ter lá um plano de curso (...). Plano completo, 'pra' pessoa, inclusive o aluno, saber como é que ele começa e como é que ele termina. O que se espera desses seis semestres. E aí, a partir disso, o pessoal da equipe que fez o projeto ou outras pessoas que queiram colaborar, pega, senta, olha e diz: 'não, gente, é por aqui', ou então, 'não, gente, não é por aqui. Vamos procurar conduzir esse aspecto de tal maneira, esse outro aspecto de tal maneira'. Por exemplo, qual é o nível instrumental que a gente tá esperando que o aluno entre? A mim, disseram apenas que ele teria que ter algum nível. Isso é muito vago. Algum nível significa o que, exatamente? Ele tem que tá pronto pra mostrar pra mim um recital de quarenta minutos? Ele tem que tá pronto pra mostrar pra mim uma diversidade de gêneros? Ele tem que tá pronto pra mostrar pra mim uma improvisação no instrumento? O que que é isso? Pode ser muita coisa, e é uma coisa que tinha que ter sido discutida com os professores de instrumento. 'Pra' você pegar e dizer: 'não, é assim ou é assado'. O que que se espera que ele alcance até esse final? Ele vai ficar no patamar que ele tá? Ele vai crescer em que sentido? Ou seja, qual é a ideia?

A parte de educação, eu vejo bastante forte, as matérias administradas no CE são bastante fortes, então, isso aí, a gente sabe que não só é importante como é essencial pra quem vai trabalhar em escola. Eu só acho que a coisa pode ser aperfeiçoada na questão do instrumento pra quem faz o instrumento, pra quem tem o seu foco no instrumento e, naturalmente, pra quem faz canto. E isso (...) tá muito debilitado. Então (...) o argumento de

que: 'ah não, mas é curso pra quem vai dar aula', isso não funciona, porque a questão de ser um... Eu preparo o músico ou se ele, realmente, quer dar aula em colégio, que bom, a gente precisa muito de você, muito mesmo, mas você tem que ter sustentação mínima. Então, se o camarada quer ser um concertista: 'olha, professor, eu, realmente, não tenho interesse em dar aula pra colégio, nem universidade, o meu negócio é o palco', então, bravo, vamos lá. Vou lascar repertório, vou apurar mais na técnica. 'Não, professor, realmente, eu não tenho interesse, eu quero dar aula no colégio, adoro'. Tá bem, mas você precisa de um mínimo (...). Você tem que saber esse mínimo pra qualquer coisa. E aí, ao partir do mínimo, você faz a sua opção: 'quero dar aula no colégio', ótimo, o mínimo você tem. 'Quero ser concertista', o mínimo você tem (...). Então, se é que eu tenho alguma autoridade pra opinar, ou faz, assim, uma carga horária mais alta, ou seja, pelo menos quatro anos com quatro horas de aulas semanais, ou elevar a exigência do vestibular da prática.

O grande problema nosso (...) é que quem toca bem faz o Bacharelado e não pode dar aula, porque não tem a Licenciatura. Quem faz Licenciatura pode, mas não toca e aí, eu sempre disse: 'por que que não faz um curso, não sei de que maneira resolver isso, que a pessoa faça o Bacharelado, mas tenha disciplinas pra não fazer dois cursos? (...). Houve a redução do curso de cinco pra quatro, tiraram muitas disciplinas de música e surgiram novas disciplinas que eu acho desnecessárias. Poderiam ser reduzidas a um seminário, a um congresso, uma coisa assim, e não como disciplina obrigatória (...). Entraram disciplinas que não estão relacionadas diretamente com a música. Eles [alunos/as] acham que estudam muito pouco de música (...) e fazem cadeiras que eles... 'professor, pra que que eu vou estudar Música Afro?' (...). Eu não gosto dessas ênfases na verdade. Eles querem implantar em todos os instrumentos também, em Composição, em Arranjo, em Regência... Eu fico perguntando, de que maneira você vai aplicar isso em sala de aula com os alunos, com as crianças, municipal e estadual? Eu não sei como que isso vai resolver (...). Se sai com ênfase em fagote, o que é que você vai fazer numa escola municipal com o seu fagote? O piano? Nenhuma escola do estado vai ter um piano pra você fazer esse tipo de trabalho.

Eu não entendi até hoje por que não abriram uma ênfase em Regência? (...). Abriram ênfase em Composição, abriram ênfase em instrumento antigo, ênfase em tudo e não abriram a que seria necessária. (...) o curso, ele tem alguns problemas graves (...) ele é, na verdade, o Bacharelado disfarçado (...) pra manter uma tradição 'academicista' e 'conservatória' do século XIX (...) com algumas matérias pra formação pedagógica (...). Um Curso de Licenciatura com ênfase em Composição? Quer dizer que você vai entrar na escola pra dar aula de composição 'pras' criancinhas do quarto ano, do quinto ano? É isso? Estranho (...). E

esse curso tem uma falha um pouco grave (...). Primeiro, ter excluído o Canto Coral. (...). Querem trazer outro cantor de Ópera, ou seja, vai adiantar alguma coisa pro Curso de Licenciatura? (...). Segunda coisa muito importante (...) é essa questão da ênfase em disciplinas que não são, necessariamente, aplicadas no Curso de Licenciatura em Música. Então, ênfase em instrumento é aquele exemplo típico de disfarçar o Bacharelado num Curso de Licenciatura. Tudo bem, o cara quer ser professor de instrumento? Ele vai ser professor do seu instrumento, mas aí, limita-se o número de instrumentos. (...) e aí, eu vou fazer um concurso pra dar aula no Estado e eu vou entrar pra uma escola onde eu vou ser obrigado a ensinar a cantar, porque é a única coisa que vai ter disponível, é a voz das crianças (...). O curso devia pensar mais, realmente, na sua função social (...) ter conhecimento, primeiro, da sua realidade local.

Eu tenho grandes restrições a essa reforma. Primeiro, pelo que eu soube, ela foi passada de uma forma muito sem discussão, quase nenhuma. As pessoas que trouxeram essa reforma, por questões de prazo, levaram ao pleno, departamento, a aceitar toda a reforma quase sem conversa, sem diálogo. E quando eu cheguei, por exemplo, essa disciplina, Canto Coral (...) se transformou numa atividade artística, a A.A.C.C. (...). De repente, esse Departamento foi o único no mundo onde Canto Coral não fazia parte da sua grade curricular (...) ficou de um jeito, assim, que as pessoas vinham fazer (...), mas não era disciplina. (...) então, às vezes, no meio do semestre, ele desistia, e muitos desistiam. Por não ser uma disciplina, ele não se sentiu naquela obrigação de fazer todo o processo que precisa 'pra' um componente curricular (...). Então, eu acho uma das coisas mais difíceis dentro da vida acadêmica é: 'o que é que o aluno precisa?'. É muito difícil você convencer todos os professores, você fazer com que todos vejam o que é que o aluno realmente precisa. 'Será que eu preciso ter tantas horas disso, tantas horas daquilo? O que será que eu preciso pra minha formação?' Então, eu sempre penso que um bom currículo é feito de trás pra frente. No final, eu tenho que ver como eu quero que aquele aluno de Licenciatura saia daqui. Então, eu tenho que montar um currículo em cima dessas necessidades. Isso é muito complicado, porque cada professor quer chamar a sua disciplina como a mais importante (...) porque tudo isso é importante, mas 'pra' o aluno de Licenciatura, qual é o perfil que ele tem que ter? Ele tem que sair daqui com que elementos? Com que ferramentas? Que abordagens que foram passadas pra ele pra que ele seja um bom profissional lá fora? (...). E, assim, eu acho a disciplina que eu trabalho (...) é como se fosse a espinha dorsal da Licenciatura (...). É uma prática, é uma coisa que você vai construindo ao longo do seu período de estudo (...) porque, às vezes, você chega tão imaturo, você vem começar o Curso de Licenciatura com tantas dúvidas, com tantas

coisas que você não consegue nem absorver, às vezes, aquilo que a gente tá tentando passar pra eles durante o processo. Então, quando eles começam (...) eles começam a ver as necessidades: 'eu preciso disso, eu preciso daquilo' (...). E eu acho que a gente vai ficar muito mais completo quando a gente tiver a Música Popular aqui dentro do departamento (...). A maioria vem da música popular e eles precisam desenvolver, eles precisam ter ideia do que eles já fazem intuitivamente. Tem gente que chega aqui tocando maravilhosamente bem, mas com a carga muito deficiente, às vezes, em música mesmo, em trabalhos de notação etc. E eu acho que a Música Popular vai enriquecer bastante o trabalho de Educação Musical. (...). Mas pra isso, a gente precisa sistematizar as coisas da música popular e a gente já tem professores que já estão começando a pensar isso. (...) no final das contas, todo mundo termina sendo professor, por mais que eles não queiram.

A gente tem algumas lacunas, que eu sinto, referentes às discussões mais contemporâneas de Educação Musical (...). O que eu sinto é que os alunos têm dificuldade de relacionar aquilo que eles estão vivenciando (...). Quando os alunos chegam (...) eu percebo que muitos deles acabam querendo aplicar aquilo que ele vivenciou da mesma maneira (...) e é outro contexto. Porque, quando a gente desenvolve práticas aqui (...) a gente tá aplicando em nós mesmos que somos músicos, a gente não tem grandes dificuldades técnicas, por exemplo. Quando você vai 'pra' realidade da ação do professor, você vai lidar com pessoas que tão ali pra serem musicalizadas. Alguns que já desenvolveram habilidades perceptivas e outros não. E aí, como é que você vai lidar com isso? Então, eu percebo que o curso pode favorecer essa ampliação da visão, de como eu tenho que adequar tudo isso que eu tô vivenciando pra diferentes contextos, Terceiro Setor, escola de música e escola básica.

Comparando o perfil dos alunos que se formavam, do perfil antigo, com o perfil dos alunos que estão se formando agora, é gritante a diferença. Da formação que se oferta. Você tem pessoas com mais domínio do discurso, acho que com o conhecimento mais aprofundado, musical... Essa possibilidade de você ter as ênfases direciona um pouco o interesse dos alunos. Então, eles estão fazendo com mais gosto algumas disciplinas. Se eu puder apontar pro ponto negativo, eu acho que a carga no Centro de Educação é muito grande, que poderia, talvez, ser minimizada em algumas disciplinas do próprio curso (...). Uma das coisas que eu acho é essa possibilidade que o perfil novo trouxe de alguns conteúdos no curso que não eram contemplados antes. Então, assim, se a gente já tinha, antes, pessoas, por exemplo, que vêm do ambiente de música popular e que vinham fazendo Licenciatura por falta de opção, porque era o único curso que podia fazer (...) o perfil novo permite, por exemplo, que os guitarristas tenham aulas de guitarra. A gente tem todas as cadeiras ligadas à Etnomusicologia que traz

um interesse novo. Então, assim, por exemplo, uma das coisas que aconteceu, isso não só pela reforma do perfil, não, mas o próprio projeto REUNI e contratação de novos professores, a gente tem, de dois mil e dez pra cá, Orquestra de Frevo, Orquestra de Choro, a gente teve uma Big Band (...). Agora, a gente tem um grupo de Frevo de Bloco, um grupo de Forró, então, assim, você vê os próprios alunos, de repente, eles começam a entender que eles têm autonomia pra fazer música. Eles não precisam depender de professores fazendo projetos, então, eu acho que essa mudança no perfil, ela também é uma mudança de atitude.

Eu acredito, cada vez mais, que não importa qual o currículo. Cada aluno é um currículo. Então, por mais que a gente queira cobrir tudo, eu acho que o que vai proporcionar ao aluno um preparo é o quanto ele vai querer ir atrás dos conteúdos que lhe interessa, das ferramentas que são necessárias pra ele desenvolver. São os alunos que têm que construir isso. Tendo dito isso, eu acho que, sim, a gente tem que... Esse Curso de Licenciatura, ele tem que ser multifacetado, ele não pode ser uma coisa só, porque o aluno que se forma aqui em Licenciatura, muitas vezes... que entra na Licenciatura, entra com outras expectativas que muitas vezes não têm nada a ver com dar aula. O aluno vai fazer Licenciatura pra ter um diploma de ensino superior, mas ele quer tocar. Aí, vamos dizer: 'não, mas, então, esse aluno não tem que vir para o nosso curso'. Por quê? Se ele tá a fim de aprender, se ele tá a fim de... Eu enxergo a universidade como uma troca de conhecimento. Pra alguns alunos vai ser uma preparação para o mercado de trabalho, pra outros alunos vai ser uma melhoria na sua qualidade de vida, a sua capacidade intelectual vai ser alterada, e pra outros vai ser: 'ah, não aprendi nada lá, porque é um saco, porque o professor é chato', porque isso faz parte, tá na idade de formação. A maioria das pessoas que estão nessa idade, dezoito, vinte e poucos, tá na idade da formação da personalidade, então, eu acho que, sim, a gente tem que se preocupar em proporcionar essas experiências, em direcionar os alunos, dar aos alunos as ferramentas necessárias da educação musical e tudo mais, mas eu não sei se tá muito nas nossas mãos. Acho que essa diversidade de docentes com o qual o aluno vai se deparar, diversidade de maneira de pensar, acho que é isso que vai trazer pro aluno algo satisfatório do curso. Eu acho que o ensino do instrumento na Licenciatura, eu acho que ele é essencial, mas ele tem que ser visto, talvez, de uma outra maneira.

Ontem eu assisti a uma defesa de TCC (...) e teve uma professora que 'tava' na banca que falou uma coisa muito interessante sobre a educação, se não me engano, são pensamentos de Rubens Alves. Sobre a educação, ela formar pássaros 'pra' serem aprisionados ou pássaros para serem soltos. E eu acho que a gente ainda forma, a gente, quando falo, o sistema universitário. O sistema educacional ainda, apesar de terem muitas coisas apontando para a

formação dos pássaros soltos, ainda se formam muitos pássaros presos. Presos nesse sistema que a gente vive, no próprio sistema que a gente vive. Pessoas que ainda são formadas 'dentro da caixinha'. E eu acho que a gente... aquilo que pode melhorar o ensino, é a gente buscar coisas que tirem as pessoas das caixinhas, de dentro das suas caixinhas. (...) que ele pode utilizar isso de diversas formas na sua vida. Que ele possa ser muito mais (...) que ele possa ser uma pessoa integrada na sociedade (...) um cidadão. E ser cidadão envolve muitas outras coisas além do que você saber tocar um instrumento, saber dar uma aula de música. Quer dizer, acho que a coisa é muito mais ampla do que isso. É apontar no sentido da valorização individual de cada pessoa e uma coisa... aquele ensino que passa como se fosse um trator em cima de todo mundo, iguala todo mundo. Valorizar as diferenças de cada um... Isso é uma discussão grande, ampla, mas acho que de uma forma geral (...) é buscar essa individualidade no ensino. Dentro da nossa Licenciatura, no caso, de cada aluno procurar abrir caminhos pra que os alunos sejam diferentes e explorem possibilidades diferentes... tenham essa possibilidade. E a gente também, porque a gente tá formado dentro desses critérios também. Então, a gente também trabalha muito 'dentro da caixinha'. A gente também começar a descobrir o que que a gente pode fazer pra 'sair da caixinha'".

Um currículo diante da visão pós-crítica pode ter a visão romântica de uma realidade; [pode] tá sempre sendo revisto (...) periodicamente; [pode] ter alguma utilidade; [pode compreender que as] disciplinas precisam ser mais conectadas entre elas; [pode ter] uma relação maior (...) com outros departamentos; [pode] ampliar mais o leque de opções de eletivas de outras áreas; [pode não ser] um lugar de reprodução do que existe no mercado; [pode] tá atenta ao que existe no mercado profissional; [pode ter] muito tipo de conhecimento musical e conhecimento extramusical; [pode querer] ajustar esses alunos, os interesses desses alunos; [pode] tá sempre atualizado pra saber dialogar; [pode pretender] atirar pra todos os lados; [pode] tá no dia a dia trabalhando composição com os alunos de escola; [pode ter] uma prática da escrita acadêmica; [pode ter] o curso de Música Popular; [pode ter] o TCC (...) feito [somente] na área de Educação Musical; [pode] dá um crédito; [pode ter] o controle de repetição; [pode ter] uma ampliação de conhecimento, de saberes (...) e o encurtamento do período de execução desse curso; [pode priorizar] uma reflexão de cadeiras muito teóricas (...) e pouca música; [pode estabelecer] cinco instrumentos obrigatórios para ser professor de música; [pode formar para a educação básica] um professor de Educação Musical tocando oboé, tocando trompa, tocando fagote; [pode substituir disciplinas por atividades complementares que permitam ao/a aluno/a cursar] dois semestres e depois não continuar,

ficar parado; [pode ter] um plano de curso por instrumento (...) plano completo; [pode exigir] nível instrumental; [pode] ser aperfeiçoada na questão do instrumento pra quem faz o instrumento (...) pra quem faz canto; [pode exigir] saber esse mínimo pra qualquer coisa; [pode oferecer] um curso (...) que a pessoa faça o Bacharelado, mas tenha disciplinas pra não fazer dois cursos; [pode ter] disciplinas (...) desnecessárias (...) que não estão relacionadas diretamente com a música; [pode] implantar [ênfases] em todos os instrumentos também, em Composição, em Arranjo, em Regência; [pode querer] aplicar isso em sala de aula com os alunos, com as crianças, municipal e estadual; [pode ter] ênfase em fagote; [pode] manter uma tradição 'academicista' e 'conservatória' do século XIX; [pode] ter excluído o Canto Coral; [pode] trazer outro cantor de Ópera; [pode ter] disciplinas que não são, necessariamente, aplicadas no Curso de Licenciatura em Música; [pode ter] ênfase em instrumento; [pode] pensar mais, realmente, na sua função social (...) ter conhecimento, primeiro, da sua realidade local; [pode transformar o] Canto Coral (...) numa atividade artística, a A.A.C.C; [pode não exigir ao/a aluno/a a] obrigação de fazer todo o processo que precisa 'pra' um componente curricular; [pode se preocupar com] o que é que o aluno precisa; [pode se preocupar com] abordagens (...) pra que ele [aluno/a] seja um bom profissional lá fora; [pode ser] feito de trás pra frente (...) em cima dessas necessidades; [pode] sistematizar as coisas da música popular; [pode ter] discussões mais contemporâneas de Educação Musical; [pode se preocupar em] aplicar aquilo que ele [aluno/a] vivenciou (...) [pode se preocupar em] favorecer essa ampliação da visão, de como eu tenho que adequar tudo isso que eu tô vivenciando pra diferentes contextos, Terceiro Setor, escola de música e escola básica; [pode proporcionar ao/a aluno/a] mais domínio do discurso (...) com o conhecimento mais aprofundado, musical (...) conteúdos no curso que não eram contemplados antes; [pode fazer com que] os guitarristas tenham aulas de guitarra; [pode ter] cadeiras ligadas à Etnomusicologia; [pode formar] Orquestra de Frevo, Orquestra de Choro (...) Big Band (...) grupo de Frevo de Bloco, um grupo de Forró; [pode fazer com que as/os alunas/os não dependam] de professores fazendo projetos; [pode compreender que] cada aluno é um currículo; [pode] ser multifacetado (...) [que] ele não pode ser uma coisa só; [pode ver] a universidade como uma troca de conhecimento; [pode] se preocupar em proporcionar essas experiências; [pode se preocupar em proporcionar a] diversidade de maneira de pensar; [pode privilegiar] o ensino do instrumento; [pode] ser visto, talvez, de uma outra maneira; [pode] formar pássaros pra serem aprisionados ou pássaros para serem soltos; [pode] valorizar as diferenças de cada um; [pode trabalhar] 'dentro da caixinha'; e [pode fazer com que as/os docentes reflitam sobre] o que que a gente pode fazer pra 'sair da caixinha', porque, como

trouxe Tomaz Tadeu da Silva (2017), um currículo nessa perspectiva pode ser tudo isso, assim como poderia ser outra coisa, como, por exemplo, o inverso disso tudo. O que determina são as relações de saber/poder/subjetividade com vontade de verdade implicadas nos discursos. O que importa é a consciência, por parte dos/as envolvidos/as (docentes e discentes), que se tem desse jogo e, a partir disso, da evidência do que está sendo negociado – perceber e explicitar o processo de produção da identidade que está sendo proposta e por quê; que cultura está sendo privilegiada ou que saberes estão sendo negligenciados.

Nesse ponto, especificamente, retomo o parágrafo que extraí do *site* do Governo de Pernambuco, que ressaltava a importância e a valorização da diversidade cultural presente nesse estado, para refletir sobre o que foi colocado no discurso deste quarto acontecimento e tentar perceber, diante dos enunciados expostos, a negociação e o conflito que sustentaram a sua unidade. A produção de um determinado conhecimento pressupõe um processo de violência no qual todos os outros saberes são excluídos. No caso do conhecimento produzido nesse curso de música, não explicitar tais evidências, não o questionar, universalizá-lo ou naturalizá-lo é contribuir para a reprodução e perpetuação desse modelo colonizador, enraizado na estrutura do pensamento, da prática e da conduta musical europeia ocidental. É necessário ter clareza da responsabilidade que se tem ao se propor um currículo fechado em uma determinada tradição: a homogeneização do pensamento, da prática e da conduta musical e o genocídio epistemológico.

A relação saber/poder, neste quarto acontecimento, envolveu também a visão que o Departamento tem com relação à participação da/o discente na construção do currículo dela/e, ou seja, o lugar que ele/a ocupa e o papel que ela/e desempenha, consciente de ser o/a principal responsável pela produção de sua própria identidade profissional.

Como vimos, um currículo, do ponto de vista da perspectiva tradicional, desconsidera as relações de saber/poder. O/A aluno/a não é compreendido como agente ativo na construção de sua própria identidade. O conhecimento contemplado na academia é transferido para ele/ela de forma neutra, absoluta e unidirecional. Desta visão para a perspectiva crítica há uma pequena diferença, pois, para os/as críticos/as, as/os alunas/os participam e têm voz ativa, mas são entendidos/as apenas enquanto classe, denotando a relação de saber/poder nessa esfera nuclear, sem considerar as particularidades e os interesses de cada aluna/o. Nesse ponto, a visão pós-crítica se diferencia de ambas as visões teóricas, pois, do seu ponto de vista, a relação saber/poder no currículo é descentralizada, mostrando que o poder é capilar e está em toda parte. Nesse sentido, cada aluno/a tem poder para decidir e agir de forma ativa, assumindo o controle, de forma consciente, sobre a construção do seu próprio currículo: sua identidade

profissional. Um currículo nessa perspectiva possibilita que a/o aluna/o produza o seu próprio conhecimento e construa o seu próprio entendimento sobre música e educação musical. Por essa visão, a instituição formadora propicia ao aluno ou aluna, junto com as/os docentes, decidir, de forma reflexiva e crítica, qual será a base da sua formação, quais relações pretenderá realizar e para quais finalidades.

Pernambuco é um estado marcado pela diversidade. O conhecimento é contingente, histórico e singular a cada ser humano. Determinar um modelo universal, rígido e engessado é negligenciar tal diversidade, ato próprio de um pensamento colonizador, repressor, controlador e excludente. A perspectiva pós-crítica nos coloca que é preciso reciclar o pensamento. Nesse sentido, o processo de significação pode contribuir ao evidenciar o discurso que produz o currículo e, a partir dessa consciência, desconstruí-lo, nos possibilitando imaginar, conceber, reinventar, interpretar e experimentar outras formas de se pensar e se produzir música e educação musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução do pensamento arraigado no paradigma tradicional para poder fazer pensar outras possibilidades de se produzir música e educação musical na direção da perspectiva pós-crítica está diretamente relacionada com as minhas inquietações enquanto sujeito-músico-professor de música. Em certa medida, a construção da minha trajetória profissional se assemelha às experiências relatadas pelas/os docentes que gentilmente participaram desta pesquisa. Por exemplo, na minha família não tem músicos profissionais, mas tem muitos músicos amadores que tocam violão, piano, acordeom, flautas, guitarra, percussão, etc. Então, quando criança, em casa escutávamos muita música e nas festas de família, tanto da parte de mãe como da parte do pai, sempre tinha o pessoal tocando.

A música sempre esteve muito presente de diversas maneiras e em diferentes momentos da minha vida. Era a forma através da qual eu conseguia me expressar mais plenamente, mas nada a ver com a prática do estudo formal. Eu tinha facilidade para “tirar” música de ouvido. Nas poucas aulas que tive de violão, baixo e teclado, eu aprendia as músicas que as/os professoras/es me ensinavam, mas não me dedicava tanto à parte teórica e técnica, perdia logo o interesse. A minha paixão era explorar a minha criatividade com a música. Eu gostava de compor, principalmente, com o violão e a voz. Gostava também de colocar uma música e acompanhar improvisando com algum tipo de percussão ou qualquer outro instrumento que tivesse à mão. Sem me preocupar se estava certo ou errado, eu compunha, brincava com música nos eventos de amigos ou familiares, e compartilhávamos saberes musicais. E foi nesse movimento que decidi seguir profissionalmente com a música.

Em um determinado momento, assim como os/as entrevistados/as, tive que me dedicar aos conhecimentos exigidos pela universidade para passar na prova específica do vestibular em Música. Para isso, estudei na Escola de Música Villa Lobos e em um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Lembro que na época eu não considerei prestar vestibular para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), porque era um curso mais tradicional, no sentido de ser mais fechado na visão erudita da música, mesmo o Curso de Licenciatura. Naquele momento, a UNIRIO era reconhecida por ter mais “abertura” nesse sentido, mas só havia uma opção além dos Cursos de Bacharelado voltados para a chamada música de concerto que era a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Optei por esse curso. Lá, eu vivi uma troca rica de experiências musicais com colegas discentes e docentes da área, e com colegas de outros cursos, como o Teatro, a Pedagogia, a Psicologia, a Comunicação etc., que pertenciam ou estavam próximos

ao *Campus* da Música. Mas também vivi conflitos e inquietações com relação à minha vivência musical antes da graduação e aos parâmetros exigidos na formação inicial de professores/as. Havia uma distância grande entre a minha formação não formal, construída em meio a um contexto sociocultural, e a formação determinada pela academia.

Depois, já em campo de atuação, durante algum tempo, a minha preocupação como professor de música, independentemente do contexto, era o de ensinar os conteúdos específicos de música aos/as alunos/as assim como eu havia sido capacitado na formação inicial. Independentemente de qualquer contexto social, cultural, econômico, político ou geográfico, eu havia sido capacitado para reproduzir um modo de ensinar e pensar música a partir de um modelo a ser seguido, baseado em valores culturais determinados pela academia e que não carecia de reflexão crítica alguma sobre a sua proposta de ensino, sua prática pedagógica e todo o processo educacional que pudesse estar envolvido. Assim, a eterna busca pela metodologia ideal me levou a participar de diversos cursos de formação continuada tanto na área da música quanto em outras áreas. Sempre com o objetivo de encontrar maneiras de adequar os/as alunos/as aos conhecimentos, assim como vivenciei na graduação. Entretanto, quanto mais me apropriava de diferentes abordagens, mais distante eu me sentia da música, como se ela fosse uma coisa para poucos mesmo, os chamados “talentosos”. Essas inquietações, portanto, me moveram a tentar o mestrado e pesquisar sobre a formação inicial de professores/as de música.

Nesse sentido, para entender um pouco sobre a proposta de ensino nos Cursos de Licenciatura em Música no Brasil, precisei olhar para a tradição cultural à qual a história da educação musical brasileira está atrelada. Como demonstrei neste estudo, a história do ensino e aprendizagem de música com certa sistematização, no Brasil, tem origem na Europa do século XVIII (QUEIROZ, 2012) e tem como característica a cultura daquela tradição, ou seja, a música erudita europeia. O fazer musical dessa tradição tem como competência valorizada a notação musical, assim como a hegemonia de práticas musicais vinculadas a essa cultura.

No Brasil, na história do ensino e aprendizagem de música e de todo o pensamento institucionalizado a esse respeito, construiu-se a ideia de que há uma hierarquia entre as músicas, sendo a de tradição erudita europeia superior às demais. A construção desse pensamento tem raízes no processo de colonização que impôs uma cultura dominante, negando a diversidade, e no processo de individualização do homem apoiado na filosofia de Descartes (COUTO, 2004).

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco vem dessa tradição e, ao mesmo tempo, está inserido em um estado cuja diversidade cultural, no momento da produção desta pesquisa, era reconhecida e valorizada no âmbito regional, nacional e

internacional. Evidenciar esse contexto me foi propício para compreender melhor a discussão em torno da formação inicial de licenciandas/os de música em um determinado contexto local. Além disso, coincidiu com a produção deste trabalho o encerramento do ciclo das primeiras turmas formadas no perfil curricular proposto pela reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPC) de 2013. Naquele momento, as/os docentes estavam refletindo e repensando sobre tal proposta.

Tendo estabelecido esse panorama, fui ao campo para entrevistar os/as docentes e elucidar como aquele currículo estava sendo pensado e praticado por elas/es. Ao mesmo tempo, eu estava começando a ter contato com leituras sobre currículo, formação de professores/as e educação na perspectiva pós-crítica que me levaram a compreender que o que estava em jogo era a construção da identidade profissional das/os licenciandas/os.

Os campos teóricos que eu trouxe para fundamentar este trabalho, os Estudos Culturais e a teoria pós-crítica em educação, compreendem e discutem a construção do *sujeito* a partir de conceitos presentes na noção de linguagem. Com eles, demonstrei que a produção do sujeito está intrinsecamente atrelada à noção do discurso foucaultiano, onde estão implicadas as relações de saber/poder com vontade de verdade.

A partir dessas leituras, pude estabelecer a relação entre o campo da Educação com o da Música. Mais especificamente, na área da Educação Musical, há uma linha de discussão que compreende a música como construção social, como processo de significação e como linguagem. No campo da Educação, é possível compreender essas ideias através da gramática que organiza, determina regras e norteia a estrutura do pensamento e da prática do discurso escrito ou falado, que imprime no sujeito uma conduta, um modo de ser. Da mesma forma, no campo da Música, a notação musical funciona como uma gramática que organiza, determina regras e norteia a estrutura do pensamento e da prática do discurso musical, imprimindo no sujeito uma conduta profissional. Tanto a gramática da língua verbal quanto a notação musical encontram na palavra a sua menor unidade para a estruturação de um sentido, de uma ideia. Como em um processo de significação, juntas elas formam frases, períodos, formas etc. Trata-se, portanto, de uma música léxica onde as palavras governam o pensamento, a prática e a conduta do *sujeito*. Nesse sentido, com o referencial teórico abordado neste trabalho, que encontra os seus pilares, principalmente, nas ideias de Foucault, pude compreender que o discurso musical também está permeado de relações de saber/poder/subjetividade com vontade de verdade.

Além disso, diante de tal perspectiva, um objeto é um produto inventado pelo sujeito, ou seja, teoria e metodologia não se separam e estão intrinsecamente vinculadas à produção de

seus objetos. Diante dessa compreensão, do objeto como invenção do sujeito, a metodologia alquimista e a pesquisa-ensino me possibilitaram compreender a trajetória deste trabalho e a construir o meu objeto.

Nesse sentido, depois de realizar as entrevistas, estruturei a minha análise a partir da noção de “acontecimento” (DELEUZE, 1974). Esses acontecimentos organizados em série produziram o discurso tal como os/as docentes pensavam, interpretavam, experienciavam, produziam e problematizavam a educação musical. Em cada acontecimento, foi possível perceber diferentes conjuntos de enunciados que, aos poucos, foram constituindo a unidade do discurso presente naquele currículo. A formação da unidade de um discurso pressupõe um processo de exclusões como foi possível observar no resultado desta análise. Em cada acontecimento, os enunciados expostos se organizaram de diferentes maneiras.

No primeiro acontecimento, os/as entrevistados/as expuseram sobre suas iniciações musicais, descrevendo como a música foi introduzida em suas vidas e em qual contexto. Foi possível observar a presença marcante da família e a sua importante contribuição na transmissão da herança cultural e na constituição da relação das/dos entrevistadas/os com a música. Nesse primeiro acontecimento, foram relatadas diferentes experiências que descentralizavam uma ideia universal de música e educação musical. Nesse sentido, não foi possível estabelecer uma unidade discursiva que determinasse, de uma única maneira ou como uma verdade absoluta, o que é música e/ou educação musical.

No segundo acontecimento, a análise mostrou que ocorreu uma reorganização dos enunciados. Os/As entrevistados/as, ao relatarem sobre os processos de suas escolhas para prestarem o vestibular para um curso público de graduação em Música e, posteriormente, sobre suas experiências como discentes nesses cursos, apresentaram um discurso mais alinhado ao discurso oficial da instituição formadora. Pôde-se ver nessa reorganização dos enunciados a exclusão de diversos saberes expostos no primeiro acontecimento e, com isso, o segundo acontecimento pôde ser visto como o primeiro movimento na direção do enquadramento do pensamento musical e da formação da unidade do discurso sobre o *sujeito* da educação musical revelando relações de saber/poder entre as chamadas música erudita e popular.

No terceiro acontecimento, o discurso do corpo docente ganha corpo, evidenciando a identidade parcial do currículo e, sendo assim, do *sujeito* da educação musical. Com a função enunciativa e o princípio de regularidade, pôde-se observar como os enunciados, ao entrarem na ordem do discurso institucional, contribuíam para a manutenção, naturalização e a perpetuação do pensamento musical enraizado na cultura europeia ocidental dominante, que imprime no sujeito uma prática e uma conduta homogêneas. Ao mesmo tempo, trouxe para a

discussão a visão teórica a partir da qual o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPC) de 2013 se apoiou para justificar a sua recente reforma. Com isso, pude estabelecer relações entre a visão proposta no PPC e o discurso dos/das entrevistados/as. Nesse sentido, os resultados mostraram que a educação musical praticada pelo/as docentes lotados no Departamento de Música da UFPE privilegiava a ênfase em Prática Instrumental apoiada na notação musical, ou seja, um perfil técnico, baseado na reprodução de conhecimentos e métodos progressivos com o objetivo de atender um mercado específico. Ao mesmo tempo, foi possível denotar que a introdução da visão pós-crítica, proposta pelo PPC, estava em processo de maturação. Esse processo de transição, representado pelo abandono do paradigma tradicional para propor um currículo de acordo com a visão pós-crítica da Educação, pôde ser percebido no quarto e último acontecimento, onde as/os docentes expuseram as suas reflexões a respeito do PPC a partir da reforma de 2013.

No quarto acontecimento, a problematização do *sujeito* da educação musical veio à tona. Com a representação do hífen, a complexidade da problemática que consiste na produção de um currículo e a tensão gerada pelas relações de saber/poder emaranhadas no discurso foram expostas. Foi possível perceber que a identidade do sujeito não é efeito de uma produção estável, conformada e neutra, mas, ao contrário, ela é conflituosa, dinâmica e em constante negociação. A partir das dúvidas, críticas, sugestões, opiniões e indagações explanadas pelas/os docentes, fiz uma reflexão sob a ótica pós-crítica. Para os pós-críticos, o que os diferencia das outras perspectivas teóricas é a descentralização do poder no currículo. Nessa perspectiva, um currículo é um campo de disputa onde relações de saber/poder/subjetividade com vontade de verdade estão em toda parte e em constante negociação. Por compreender que um currículo não é algo dado como certo e acabado, mas construído socialmente, torna-se fundamental elucidar que a sua produção é sempre singular, contingente e histórica. Nesse sentido, torna-se fundamental também elucidar o lugar da/do aluna/o nesse campo e o seu papel na produção do seu próprio conhecimento e na construção da sua própria identidade profissional.

Os conhecimentos universalizados e naturalizados pela e na academia não foram problematizados pelos/as docentes nas entrevistas, mas foi possível perceber, no discurso do quarto e último acontecimento, os efeitos provocados pelas mudanças propostas com a reforma daquele projeto pedagógico, fosse para se posicionar a favor ou contra. São mudanças profundas e complexas que mexem com a estrutura do pensamento, pois, ao mesmo tempo que a perspectiva pós-crítica em educação não propõe modelos fechados e preestabelecidos, ela potencializa o pensamento e abre para novas possibilidades de produção do conhecimento. Um currículo baseado em disciplinas representa as fronteiras criadas pelo pensamento que não se

conectam. Em contrapartida, um currículo como linguagem dissolve essas fronteiras propiciando a criação em toda a sua potência.

Nesse sentido, pensar um currículo como linguagem na perspectiva pós-crítica pode contribuir para o Curso de Licenciatura em Música da UFPE, assim como para a área da Música em geral, desconstruindo o conhecimento como produto, evidenciando-o como um processo e tornando a formação inicial de professoras/es de música mais singular, criativa, flexível, heterogênea, relacional, contingente, imprevisível e histórica, acolhendo de forma significativa a diversidade cultural que caracterizava o estado de Pernambuco, local onde o referido curso estava inserido.

Não há uma única maneira correta de se ensinar e produzir música, assim como não há uma verdade absoluta sobre o pensar e o fazer musical. A música acontece de diferentes maneiras, em diferentes momentos, em meio a uma construção social, em um processo de significação. Vislumbrar que a música acadêmica é, antes, uma música léxica, governada pelas palavras, me ajudou a ter clareza de que ela é apenas uma possibilidade, dentre tantas outras, de se pensar e produzir música. E a ampliação dessa compreensão a partir da visão pós-crítica nos permite pensar a Educação Musical de forma menos exclusiva e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- 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.** Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALVES, Gislene de Araújo. **A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- ARAÚJO, Franklin José Barreto de. **Música como Linguagem na alfabetização.** Dissertação (Mestrado Profissional em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelle de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso.** Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.8, p. 17-24, mar. 2003.
- BORGES, Gilberto André. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CARDOSO, Livia de Resende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11, n.01, p. 270-290, abr. 2013.
- CERESER, Cristina Mio Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CORAZZA, Sandra. (Org.). **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- CORAZZA, Sandra. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- CORAZZA, Sandra. **História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim.** Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. **Editora UFPR**, Curitiba, n.37, p. 129-152, mai./ago. 2010.

COTA, Denis Martino. **Aplicativos Musicais**: uma reflexão sobre a inovação na educação musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COUTO, Ana Carolina. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York, NY: Rochester University Press, 1985.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideia para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.8, p. 29-32, mar. 2003.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974. (Estudos 35).

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau**: o sonho e a realidade. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC; Ed. da PUCSP, 1988.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FOUCAULT, Michel. Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**. São Paulo: Princípio, 1997.

FRANKLIN, José Barreto de Araújo. **Música como linguagem na alfabetização**. Dissertação (Mestrado profissional em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, n.33, p. 77-93, jul. dez. 2014.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUMS, Luana Moína. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**: contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em música da UDESC. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAUJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.14, n.15, p. 49-58, set. 2006.

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

JORRO, Anne. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. **La professionnalité émergente**: quelle reconnaissance? Bruxelles: Groupe De Boeck, 2011. p. 7-16.

KLEBER, Magali Oliveira. **Teoria curriculares e suas implicações no ensino superior de música**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAC DONALD, James B. Curriculum and Human interests. In: PINNAR, W.F. (Ed.). **Curriculum Theorizing**: the reconceptualists Beckerley: Mccutchan Publishing, 1975, p. 283-294.

MARSHALL, James. Governamentabilidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. 1. ed. Ilhéus: Editus, 2011.

MAKINO, Jéssica Mami. **Sobre a formação do professor de música**: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silencio. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.14, n.22, p. 33-38, jun. 2004.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.8, p. 33-38, mar. 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel. O *paper* para a tradição documentalista. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.6, n. 1, p. 68-79, dez. 2004.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA – UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Mario André Wanderley. **Motivação na formação inicial**: um estudo com licenciandos em música do Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

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

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Cultura de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/conheca/cultura/>. Acesso em: 23 set. 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRATES, Ana Lida da Fontoura. **Por que a licenciatura em música?** Um estudo sobre a escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, jul. dez. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul. dez. 2012.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSÁRIO, Willinson Carvalho do. **Um perfil de licenciandos em música no estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RUFINO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SARDÁ, Johanna Kubin. **A legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi. **A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música – licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2006)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SIEDLECKI, Vivian. **A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos/as em música**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. **A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Tais Dantas. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: VORRABER, Costa Marisa. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SMALL, Christopher. **Musicking: the meanings of performing and listening**. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1998.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Centro de Artes e Comunicação (CAC). Departamento do Curso de Graduação em Música. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da Graduação em Música**. Recife, 2012

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Produção e integração de saberes na formação de licenciandos/as de música da Universidade Federal de Pernambuco” sob a orientação da Profa. Cristiane Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE. Sua participação consiste em responder a uma entrevista, a ser registrada por meio de gravação de áudio e que de imediato não traz nenhum benefício direto. No entanto, esta pesquisa pode vir a colaborar com a construção de uma compreensão de como o Curso de Licenciatura em Música oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco vem contribuindo para o desenvolvimento de licenciandos e licenciandas. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, e os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados qualitativos. Você não será mencionado muito menos identificado, garantindo que sua identidade em nenhum momento seja exposta. Esta pesquisa será divulgada em revistas especializadas e/ou eventos da área de Música e/ou Educação. Os dados coletados irão compor um banco de dados, que estará sob a guarda dos pesquisadores e somente serão utilizados para projetos de pesquisa que prezem pela preservação de sua identidade. Dessa forma, há pouco risco de embaraço ao responder a entrevista, muito menos desgaste moral. A decisão em não participar da pesquisa, caso assim deseje, não acarretará nenhum constrangimento, bem como você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. Se achar necessário, solicite esclarecimentos, caso alguma informação se apresente incompletamente compreensível. Se desejar, pode entrar em contato com a Profa. Dra. Cristiane Almeida por *e-mail* (cmgabr@yahoo.com.br) ou com Marcus Vinicius Pinto Nunes (marcusvinicius.mus@gmail.com), a fim de sanar quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2018.

Nome da/do participante: _____.

Nome do pesquisador: _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) Iniciação musical**
- 2) Formação acadêmica**
- 3) O Curso de Licenciatura em Música da UFPE**
- 4) Reforma do Projeto Pedagógico (PPC) de 2013**